

Іван Зязюн

ПСИХОПЕДАГОГІКА МОСКОВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ

Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психопедагогіка є використанням теоретичних принципів психології в практиці учіння [10, с.20].

Едвард Стоунс

У статті досліджуються витoki психологічної педагогіки, об'єктом якої є реальна практика учіння – взаємодія двох суб'єктів педагогічної дії – педагога й учня. Це єдиний надійний і найважливіший спосіб використання психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи учіння. Педагог, вибудовуючи свою практичну дію на науковій основі, привчається пізнавати й перевіряти психологічні істини, а не приймати їх на віру в готовому вигляді.

Ключові слова: психопедагогіка, московська психологічна школа, учіння, виховання, історія психопедагогіки.

У 1984 році в московському видавництві "Педагогіка", із передмовою Н.Тализіної, її науковим редагуванням і коментаріями, побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса "Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика учіння". Предмет цього дослідження – "використання теоретичних принципів психології в практиці учіння" [10]. Вчений стверджує: "У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципів ідеї психології з огляду їхніх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі" [10, с.22]. Засновником цієї теорії і практики учіння англійський професор називає Л.С.Виготського.

Психологічна теорія розвитку в учінні й вихованні людини є єдиною умовою й засобом пошуку найновітніших підходів до освітніх і виховних технологій із метою їхнього використання в освітній системі, у їхньому вдосконаленні та поступі. Щоправда, які б теорії чи методології, дидактики й методики не пропонувалися, вони нічого не варті поза "їх величністю" – двома суб'єктами педагогічної дії, учителем і учнем. Ідеться передусім про головний предмет психопедагогіки – процес їхньої взаємодії. Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінантна складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській педагогічній науці.

Коли йдеться про стандарти освіти, передусім, мають бути розроблені й доведені до найвищих рівнів осмислення та практичного впровадження психологічні засади та чинники учіння, згідно з існуючими природними можливостями суб'єктів, особливостями різновидів їхнього досвіду: досвіду знань (інтелектуального), досвіду емоційно-почуттєвого (афективного), досвіду вольових дій. Ці три психологічні категорії конти-

© Іван Зязюн, 2013

ніумні за змістовним об'ємом, бо мають у своєму цілісному вияві всі інші психологічні чинники, є основною підвалиною освіти, складниками людського духу, людської душі, із їх закономірною непізнаваністю кількісними математичними вимірами. Але існують виміри процесуальні, відтворюючі життєві миті людини. Педагогу сповна їх необхідно пізнати через розуміння власної, особистісної психології із подальшим її порівнянням з психологією кожного зі своїх учнів. Лише це допоможе педагогові використати психопедагогіку: у засвоєнні знань опанованих шкільних і вузівських дисциплін; у прагненні зробити процес учіння цікавим і бажаним, розвивальним і виховальним; у запропонуванні умов безконфліктного спілкування зі своїми учнями; у вилученні з педагогічного лексикону терміна "важковиховувані", ліквідувавши саме явище. Ці й інші практичні проблеми, що постають перед педагогом, можуть успішно вирішуватися лише із застосуванням психологічної теорії й практики.

Учителям, як показує практика, необхідні у значно більшому обсязі фундаментальні й водночас прикладні знання з психології розвитку, учіння-виховання дітей, ніж вони одержали у ВНЗ. Необхідні вони як наукова основа в їхній повсякденній діяльності й дії.

У житті школи здавна (із 30-х років) зберігаються суперечливі ситуації, коли дві науки, що становлять теоретичну основу методики учіння-виховання, – теоретична педагогіка й психологія, – не стільки доповнюють одна одну, скільки розмежовуються, не доторкаючись спільно до педагогічної дії вчителя, а з деяких питань навіть суперечать одна одній. Страждає від цього передусім учитель, який не знає, на що ж йому орієнтуватися. Ці неузгодженості описали О.Петровський, В.Давидов та ін.

У педагогічному ВНЗ майбутні вчителі (за винятком власне психологів) одержують недостатньо глибоку психологію розвитку й учіння-виховання, обмежуючись лише коротким пропедевтичним курсом, що об'єднує в одній навчальній дисципліні основи вікової й педагогічної психології. Так виходить, що нові дослідження психологів, не лише теоретичні, але й експериментальні, які пройшли експериментальну перевірку, на практиці майже в усіх школах України, (наприклад, система розвивального навчання Ельконіна-Давидова) залишаються невідомими для більшості вчителів. Вихід із такого стану можливий лише шляхом зближення психології не лише з теоретичною, але й практичною психологією. Ця ідея закладена у системі психологічної підготовки педагогічних кадрів, що включає пропедевтичний, базовий орієнтований на практику і теоретичний рівень (розроблена О.Петровським і М.Ярошевським. Одержала премію Уряду РФ у сфері освіти в 1997 р.).

Кожному вчителеві важливо знати істину, що теорія психологічного розвитку особистості чітко окреслює внутрішні закони розвитку пам'яті, мислення, сприймання й уявлення, емоцій і почуттів, потреб і мотивів, тощо. Водночас доречно зауважити, що теорія розвитку психіки, на жаль, належить до тих, що не враховуються при складанні різних практичних посібників для педагогів.

Серед управлінців освітою, нерідко й серед учителів, побутує думка, що психологія розвитку не заважає практичній освітній роботі, але й не потребує обов'язковості, оскільки ці закони давно наукою встановлені й закладені в науково осмислені методики учіння-виховання. Передбачається, що вони автоматично реалізуються в роботі вчителя через методики. Насправді все нами окреслене набагато складніше.

По-перше, не все, що відбувається в психології людини, відоме науці. Це зумовлює значні прорахунки у розумінні законів розвитку засобами учіння-виховання. По-друге, практичні методики учіння-виховання не увібрали в себе навіть малої частки

відкритих психологічною наукою законів, бо більшість "методичок" для вчителів побудовано на постулатах емпіричної педагогіки (відповідно до традиційної дидактики Я.-А. Коменського), на кращих зразках практичного досвіду, на розумінні здорового глузду.

Нові наукові висновки педагогічної науки й вікової психології, опубліковані в малотиражних наукових журналах та збірниках статей, залежуються на бібліотечних полицях, припадають пилюкою. До того ж, в науці й методиці працюють різні люди, підпорядковані навіть різним відомствам. Необхідний час і відповідна підготовка, щоб психологічні закони увійшли в практичне керівництво вчителів і вихователів.

Чи ж потрібне для вчителя знання законів розвитку психіки дитини, щоб краще й якісніше навчати й виховувати своїх учнів? Звичайно, оскільки навчально-виховний процес як суб'єктно-суб'єктивна діяльність може стати ефективнішою, якщо враховуватимуться об'єктивні закономірності психіки дитини, яку навчають, виховують. Важливо добре володіти основними навчально-виховними проблемами: від чого залежить висока чи низька успішність тієї чи іншої дитини; чи є висока успішність результатом хорошого розумового розвитку дитини, а низька, навпаки; чи залежать показники успішності від дисципліни, усидливості, старанного зубріння, чи, навпаки, не любові до неї? Отже, треба вміти визначати реальний (актуальний, за Л.С.Виготським) інтелектуальний рівень розвитку дитини, щоб знати, що від неї вимагати чи очікувати.

Буває, що дитина розумово добре розвинена, схоплює навчальний матеріал, любить вирішувати важкі задачі й т. ін., але оцінки в неї різні – від "задовільно" до "відмінно", тому що вона припускається помилок через неухважність, відволікається від розповіді вчителя, не любить долати труднощі, бо звикла до легкості сприймання навчального матеріалу. Що робити з таким учнем, що саме у нього потребує розвитку, тобто, які психічні процеси розвивати і як? Зазвичай, до таких дітей вчителі ставляться спокійно: вчиться нижче своїх можливостей? Ну то й що? Двійок же не має. Насправді ж, втрачається потужний резерв розвитку здібностей і творчої особистості. Шкода, що такий учень буде обійдений увагою вчителя через нехтування теорією і практикою психічного розвитку дитини. Існує внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу. Підкреслюючи це, відомий психолог С.Л.Рубінштейн зазначав необхідність розмежування психологічного й педагогічного підходів до розвитку особистості. Якщо предмет психології – це закономірності розвитку психіки, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складає специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси дитини на різних вікових етапах розвитку є умовою, яку повинні враховувати педагоги. *"Те, що для однієї науки є предметом, то для іншої є умовою"* [9, с.184].

Ось чому педагогам необхідно знати закони розвитку психіки й керуватися ними для підвищення якості учіння своїх учнів. Навчально-виховна діяльність формує й розвиває особистість дитини в міру того, як учитель керує діяльністю й дією дитини, а не підмінює їх. Розвивальна роль учіння не виступає явно, а завжди прихована формальними характеристиками успішності й поведінки у вигляді шкільних оцінок. Щоб розібратися в об'єктивних законах розвитку психіки, необхідно знайти відповідь принаймні на два питання: 1) що є предметом розвитку, тобто, що розвивати? 2) як цей розвиток відбувається, тобто, які його закономірності?

У людини з моменту народження й до глибокої старості відбувається закономірний й послідовний процес розвитку її психіки, поступальне (лише із окремими елементами регресу) і в цілому незворотне якісне, кількісне і структурне перетворення пси-

хічних процесів, іншими словами – функцій психіки, виконуваних нею при взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю. Ідеться не про розвиток органічних передумов цих функцій (нервової системи, анатомо-фізіологічних особливостей людини, що виражало б біологічний процес), а про розвиток самих психічних процесів, реально функціонуючих в людській діяльності (відчуття й сприймання, уваги й пам'яті, мислення й уяви, мови й мовлення, емоцій-почуттів й волі), а також властивостей особистості (схильності, характеру тощо).

Як відбувається процес розвитку психіки? Сказати, що психологічній науці тут все відомо, буде помилкою, бо жодна наука не може сказати, що на сьогодні все вже зрозуміло й досліджено у її дослідницьких проблемах. Не настав, й невідомо, чи швидко настане час ставити кінцеву крапку в цьому питанні. Проте із багатьох аспектів психічного розвитку людини проведено плідні дослідження і зроблено достовірні висновки, які можна використовувати чи які вже використовуються в навчально-виховній практиці. Є цікаві гіпотези, що відкривають шлях до подальших наукових пошуків, перевірених і достовірних фактів, що дозволяють дійти нових теоретичних висновків про закони розвитку психіки, особливо про характер їх зв'язку з розвитком особистості, особливо з її вихованням (розвитком особистісних якостей). Є й багато інших проблем, за якими навіть реальних гіпотез не розроблено.

Психологічна наука продовжує шукати приховані від зовнішнього спостереження внутрішні механізми розвитку людської психіки. На які твердо встановлені закономірності розвитку психіки можна зараз спиратися в навчально-виховній практиці? Щоб відповісти на це запитання, проаналізуємо деякі дані сучасних психологів.

У світовій психології є й продовжують розвиватися декілька різних теорій розвитку психіки. Вони відрізняються залежно від того, як трактують структуру психіки й умови, що визначають її перетворення. Якщо говорити про більшість концепцій, то можна зазначити дві характерні особливості.

Перша – це положення про дві групи, від яких залежить розвиток психіки: а) природні задатки, тобто деякі індивідуальні вроджені передумови, які дають висхідний поштовх, чи, навпаки, вказують на його відсутність, що заважає розвитку психічних функцій; б) зовнішнє оточення, в якому перебуває дитина (суб'єкт) і від якого отримує певні стимули розвитку, чи, навпаки, якщо оточення не благополучне, то під його тиском розвиток уповільнюється (німецький психолог В.Штерн і австронімецький К.Бюлер). Деякі психологи виокремлюють особливу, третю, групу чинників – особистісну активність, відмінну від природних задатків (американський психолог Г.Олпорт). Незаперечні позиції, – розвиток залежить від зовнішніх і внутрішніх умов, і в цьому сенсі вони поза критикою. Під зовнішнім оточенням представники всіх психологічних напрямів завжди мають на увазі діючі в суспільстві соціальні норми і специфічну культуру народу (американські психологи К.Брунер, М.Мід; швейцарські – Ж.Піаже, К.Юнг; російські – Л.Виготський, його учні й послідовники).

Друге загальне положення притаманне більшості теорій психічного розвитку – положення про те, що існують деякі універсальні закони розвитку психіки, які об'єднують розвиток індивіда (онтогенетичний розвиток) і розвиток людського роду (філогенетичний розвиток). Більш прозоро про це сказав американський психолог С.Холл у своїй "теорії рекапітуляції", згідно з якою онтогенетичний розвиток психіки окремої дитини здійснює коротке, стиснуте у часі, повторення властивостей історичних форм розвитку людства, тобто психічний розвиток дитини в онтогенезі відтворює філогенез людини як виду, людини взагалі. Ця теорія не має широкої підтримки.

Російський психолог О.Леонтьєв висунув концепт присвоєння індивідом суспільного досвіду (60-ті роки ХХ ст.): " Це процес, який має своїм результатом відтворення індивідом історично сформованих людських властивостей, здібностей і способів поведінки [6, с.544]. Таке відтворення передбачає, що "дитина здійснює по відношенню до неї таку практичну чи пізнавальну діяльність, яка адекватна (хоч, зрозуміло, не тотожна) втіленій в них людській діяльності" [7, с.113]. Це також визнання зв'язку розвитку психіки з розвитком суспільства, але воно не збігається зі згаданою теорією рекапітуляції С.Холла. Розвиток О.Леонтьєвим розглядається не як автоматичне повторення історичного процесу, а як процес його відтворення в діяльності самої дитини, але в діяльності лише адекватній тій, яка в історії суспільства сформувала ці властивості, здібності й способи поведінки людини.

У російській психологічній науці проблематика розвитку психіки розпочала розроблятися в 20-30-х рр. в межах вітчизняної психології, а в подальшому – і на матеріалі порівняльної психології. До достовірних фактів й теоретично доведених положень про закономірності психічного розвитку належить орієнтоване на практику теоретичне положення Л.С.Виготського про залежність розвитку від освіти, учіння. Це багаторазово доведено експериментально. Учіння повинно випереджати розвиток. У статті "Проблема учіння й розумового розвитку дитини" (1933/34 навч. рік) Л.Виготський стверджує: "Учіння, яке орієнтується на вже завершені цикли розвитку, стає бездієвим із погляду загального розвитку дитини, воно не веде за собою розвиток, а само плететься в його хвості. ...Всяке учіння є джерелом розвитку, життєдайних процесів, які без нього взагалі не виникають" [1, с. 386].

Л.Виготський вважав, що оскільки психологічний аналіз зв'язку учіння й розвитку в освіті звернений не в зовнішність, а у внутрішність, остільки в цьому сенсі, подібно до рентгенівського променя, він повинен "висвічувати вчителю, як в голові кожної дитини здійснюються процеси розвитку, викликані до життя ходом шкільного учіння" [1, с.390]. Знання вчителем цього внутрішнього генетичного зв'язку викладання будь-якого предмета з дитячим розвитком дозволяє випереджати рівень сьогоденних взаємодій дитини, ставити й вирішувати разом із нею більш складні завдання. Це було принципово нове бачення проблеми розвитку. Бо тоді всі психологи й педагоги вважали, як, до речі, педагогіка й зараз вважає, що учіння повинно пристосовуватися до існуючого рівня розвитку дитини (дидактичний принцип доступності). Ідеї Л.Виготського до цієї пори не реалізовані в практиці учіння. І не тому, що помилкові чи не вірні. Після ганебної постанови ЦК ВКП(б) (1936 р.), що оголосила "псевдонаукою" педологію, у межах якої працювало багато психологів, дане положення Виготського знаходилося впродовж багатьох років незатребуваним, без руху й подальшого розвитку. І лише останніми десятиліттями воно стає порадином до дії в психологічних дослідженнях процесів учіння й розвитку (В.Давидов, Д.Ельконін та ін.). І все ж таки варто наголосити, що воно не стало провідним для практики учіння, в якій все ще продовжує переважає згаданий дидактичний принцип доступності, прямо протилежний вказаній психологічній закономірності. Цей принцип, якщо його дотримуватися строго й послідовно, не стимулює розвиток психічних процесів, а скоріше гальмує його, оскільки орієнтує на задоволення досягнутого, націлює лише на те, що вже є, а не на те, що ще повинно бути чи чого бажано досягти.

У теорії розвитку психіки Л.Виготському належить ще одна досить плідна, відома всім психологам світу домінуюча ідея "зони найближчого розвитку" як обґрунтування зв'язку учіння й розвитку. Це відкриття Л.Виготського має фундаментальне

значення для психології учіння й розвитку, із завидною простотою і водночас строгою доказовістю є зумовлюючим чинником залежності розвитку від учіння.

У будь-якій діяльності дитини можна виокремити два рівні виконання одного й того ж завдання – самостійне виконання і виконання у співробітництві із дорослим. Рівень першого названий Виготським "актуальним рівнем розвитку", а другий – "ще не зрілих, але визріваючих процесів" і одержав назву "зона найближчого розвитку". Це поняття базується на ідеї першості учіння в розвитку з урахуванням усіх його видів із різними видами якості, у тому числі й низької. Розвиваючи ідеї Виготського, представники його школи П. Гальперін і Д.Ельконін зробили узагальнюючий висновок: "Поза учінням немає розвитку. Учіння є формою розвитку" [2, с. 616].

Психологічний смисл зв'язку учіння й розвитку полягає в тому, що учіння не то-ж саме розвитку, але зумовлює на нього впливає. Учіння – процес між двома – тим, хто навчається і тим, хто навчає, а розвиток стосується лише кожного з них окремо: учень і вчитель розвиваються у спільній дії. Розвиток – не просте додавання знань і вмій, а їх психологічне уведення в різновиди учнівського досвіду.

Теоретичні ідеї Л.Виготського про залежність розвитку від учіння не лише підтвердились експериментально, але й були розвинуті представниками його наукової школи, зокрема О.Леонтьєвим, О.Лурія, Н.Тализіною, О.Запорожцем та ін. Теорія розвивального учіння В.Давидова конкретизує, поглиблює в учінні зону найближчого розвитку. Ця ідея реалізується у формі спільного з учителем виконання навчальних дій учнями за спеціально розробленою методикою. У ній передбачені пізнавальні навчальні конфлікти, що зумовлюють плідну дискусію [3, с.311].

О.М.Леонтьєв розглядає учіння як вид діяльності, яка є одиницею життя, опосередкованою психічним відображенням. "Передусім, людина діє по-людськи..., а лише потім в результаті цього процесу людина починає й усвідомлювати по-людськи... Слово є лише необхідною умовою цього" [4, с.141]. "Діяльність – це процеси, які характеризуються психологічно тим, що те, на що спрямований даний процес у цілому (його предмет), завжди збігається з тим, об'єктивним, що спонукує суб'єкта до даної діяльності, тобто мотивом" [4, с.288]. Не можна обійти увагою ще одне визначення: "Згідно з даним нами визначенням ми називаємо діяльністю процес зумовлений... мотивом – тим, у чому стає предметною та чи інша потреба" [4, с.205]. В одній із праць 1940 року знаходимо: "Перше, що має бути визначеним серед різноманітних форм людської активності – це різні типи складних діяльностей, що зумовлюють... різні форми відношень людини до дійсності" [7, с.48].

Для педагога важливо усвідомлювати, що діяльність - завжди цілеспрямована багатоступенева активність людини. "Багатоступенева" – оскільки включає в себе дії, повторно мотивовані, зумовлювані метою-завданням, що забезпечує виконання основної мети-мотиву. І, нарешті, операція відрізняється від дії тим, що вона визначається не ціллю, а умовами, в яких наявна мета [7, с.49-50].

Педагогам дуже важливо відрізнити діяльність від дії й операції. Річ у тому, що процес учіння й виховання в діяльності не можна спрощувати. Зокрема, участь дитини, підлітка, юнака в дії й операції повинна поступово доводити їх до розуміння діяльності через дію і дії – через операцію. Усвідомити діяльність без такої поступовості неможливо. Дія не повинна інспіруватися командою старшого, тиском педагога чи групи. В іншому випадку вона сприймається учнем поза всяким сенсом, просто як тимчасова необхідність. Учень сприймає себе як виконавця, якому не дано вибирати, а тому й відповідати ні за що. Питання про сенс дії зовсім не виникає, і психологічно це зрозуміло, бо йдеться про сенс як про відношення предмета (мети) дії до предмета

(мети) діяльності, а уявлення про діяльність відсутнє. В результаті поведінка учня стає ситуативною, залежною від випадкових, часових збуджень, мотивів, відповідних операціям і діям (частковим завданням, бо загальна мета відсутня). Лише беручи участь в розгорнутій діяльності, що включає і планування дій та їхню організацію, і виконання завдань, і обговорення результатів, і різноманітне спілкування в референтній групі, учень одержує доступ до усвідомлення її смислу. І лише на цій основі в учня можуть розвиватися смислові утворювальні мотиви, ціннісні орієнтації, і, в кінцевому результаті, спрямованість особистості. Отже, завдання учіння-виховання дітей завжди містить завдання організації спеціальної, створеної для цієї мети діяльності, яку можна назвати педагогічно організованою діяльністю.

Шлях до усвідомлення сенсу діяльності у цілому лежить, як правило, у практиці участі особистості в основних ланках діяльності в плануванні, в організації дій і участі в них, в обговоренні результатів. Таким є основний "висхідний" шлях оволодіння смислом діяльності. Для особистості зрілої, з розвиненим рівнем логічного мислення, можливий і зворотний шлях: від усвідомленого смислу до реалізації операцій та дій. У воєнні роки люди, з якихось причин не залучені до кадрової армії, організовували армію ополченців, партизанські загони. Або самовільно відбували в ризиковані, навіть для фізичного життя, експедиції. До таких епізодів має пряме відношення думка В.Франкла: "Сенс не лише повинен, але й може бути знайденим, і в пошуки сенсу людину скеровує її совість". І далі: "Ми живемо у вік розповсюдженого все ширше й ширше почуття смислової втрати. У такий вік виховання повинно спрямовуватися на те, щоб не лише передавати знання, але й вигострювати совість..." [11, с.38-39].

О.М. Леонтьєв вперше використав поняття "провідний тип діяльності", що означає розвиток психіки дитини, у 1938 р. на пленарному засіданні наукової конференції і виклав пізніше у статті "К теорії розвитку психіки ребенка" ("Советская педагогика", №4, 1944). У цій статті формулюється головна ідея про те, що "...кожна стадія психічного розвитку характеризується визначеним, провідним на даному етапі ставленням дитини до дійсності, визначеним, провідним типом її діяльності. ... Тому треба говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності" [4, с.285]. Тут же названі й три основні ознаки цього типу діяльності. Провідну діяльність можна визначити за такими параметрами:

- це така діяльність, у формі якої виникають і всередині якої диференціюються нові види діяльності. Так, наприклад, учіння в більш вузькому значенні цього слова, вперше з'являючись уже в дошкільному віці, передусім виникає у грі, тобто саме в провідній на даній стадії розвитку діяльності. Дитина починає навчатися граючи. Провідна діяльність – це така діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часткові психічні процеси. Так, наприклад, у грі вперше формуються процеси активної уяви, в учінні – процеси абстрактного мислення;

- це така діяльність, від якої найближче залежать спостережувані в даний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини. Так, наприклад, дитина-дошкільнятко саме у грі опановує соціальні функції – відповідні норми поведінки людей... У такий спосіб провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку" [4, с.285-286].

Через 25 років, з часу наукового оприлюднення О.М.Леонтьєвим своїх наукових розробок теорії діяльності, у журналі "Вопросы психологии" вийшла стаття Д.Б.Ельконіна "До проблеми періодизації психічного розвитку в дитячому віці" [12, с.6-20], в якій обґрунтовувався поділ типів провідної діяльності на дві великі групи.

Одна пов'язувалася з орієнтацією в основних смислах людської діяльності й опануванні завдань, мотивів та норм взаємин між людьми. При здійсненні цієї групи діяльностей відбувається переважно розвиток мотиваційно-потребнісної сфери. Друга група пов'язана, передусім, із опануванням способів дій з предметами, орієнтуванням у предметному світі, розвитком інтелекту, становленням дитини як компонента продуктивних сил суспільства.

Є й інші точки зору щодо типів провідних діяльностей та їх взаємодії (Л.І.Божович, Б.С.Братусь, А.В.Петровський, Д.І.Фельдштейн та ін.). Можна погодитись із авторською позицією О.В.Лішина про те, що "провідну діяльність треба розглядати як комплекс видів діяльностей, жорстко не обмежений, але об'єднаний загальною ознакою – специфічним сенсом ставлення до світу. Вважаємо, що цим сенсом у підлітковому віці є соціально актуальна діяльність у поєднанні з її демонстративністю, орієнтацією на зовнішнього глядача, насиченістю спілкуванням. ...За певних умов у систему провідної діяльності підліткового періоду можуть увійти і навчання, і праця, і навіть гра, однак лише за умови, що ці види діяльності супроводжуються високою мотивацією самоствердження, орієнтацією на референтну групу, задоволенням самим процесом діяльності. У цьому ряду можуть поєднатися, залежно від ситуації й способу організації, спортивна діяльність і заняття мистецтвом, наукою, суспільно-корисною працею й т. ін." [8, с.12].

Список літератури: 1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1991. 2. *Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.* К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления //Послесловие к книге Дж.Х. Флейвслла "Генетическая психология Жанна Пиаже". – М., 1967. 3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1997. 4. *Леонтьев А.Н.* Избр. психологич. соч. – М., 1993. –Т.1. 5. *Леонтьев А.Н.* К теории развития психики ребенка. – М.: Советская педагогика. – 1944. - №4. 6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М., 1981. 7. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. – М., 1994. 8. *Лишин О.В.* Педагогическая психология воспитания. - М.: Институт педагогической психологии, 1997. 9. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1976. 10. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. /Под. ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. 11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990. 12. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Вопросы психологи. - 1971. - №4.

Bibliography (transliterated): 1. *Vygotskij L.S.* Pedagogicheskaja psihologija. – М., 1991. 2. *Gal'perin P.Ja., Jel'konin D.B.* K analizu teorii Zh.Piazhe o razvitii detskogo myshlenija //Posleslovie k knige Dzh.H. Flejvsvlla "Geneticheskaja psihologija Zhanna Piazhe". – М., 1967. 3. *Davydov V.V.* Teorija razvivajushhego obuchenija. – М., 1997. 4. *Leont'ev A.N.* Izbr. psihologich. soch. – М., 1993. –Т.1. 5. *Leont'ev A.N.* K teorii razvitija psihiki rebenka. – М.: Sovetskaja pedagogika. – 1944. - №4. 6. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitija psihiki. – М., 1981. 7. *Leont'ev A.N.* Filosofija psihologii. – М., 1994. 8. *Lishin O.V.* Pedagogicheskaja psihologija vospitanija. - М.: Institut pedagogicheskij psihologii, 1997. 9. *Rubinshtejn S.L.* Problemy obshhej psihologii. – М., 1976. 10. *Stouns Je.* Psihopedagogika. Psihologicheskaja teorija i praktika obuchenija. Per. s angl. /Pod. red. N.F.Talyzinoj. – М.: Pedagogika, 1984. 11. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. – М., 1990. 12. *Jel'konin D.B.* K probleme periodizacii psihicheskogo rozvitija v de-tskom vozdaste / Voprosy psihologi. - 1971. - №4.

Ivan Ziaziun

PSYCHOPEDAGOGY OF THE MOSCOW PSYCHOLOGICAL SCHOOL

The article investigates the origins of psychological pedagogy, the object of which is real practice of learning as interaction between two subjects of teaching – a teacher and a student. This is the only reliable and important way to use the psychological theory on which formulates the general principles of learning. A teacher, building its practical act on a scientific basis, learns to recognize and examine the psychological truth, and not take it for granted as a finished product.

Key words: *psychopedagogy, the Moscow school of psychology, training, history of psychopedagogy.*

УДК 159.9.:37.01

Иван Зязюн

ПСИХОПЕДАГОГИКА МОСКОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

В статье исследуются истоки психологической педагогики, объектом которой является реальная практика учения - взаимодействие двух субъектов педагогического воздействия - педагога и ученика. Это единственный надежный и важный способ использования психологической теории, на базе которой формулируются общие принципы учения. Педагог, выстраивая свою практическую деятельность на научной основе, приучается узнавать и проверять психологические истины, а не принимать их на веру в готовом виде.

Ключевые слова: *психопедагогика, московская психологическая школа, обучение, воспитание, история психопедагогики.*

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.06.2013

Нелля Ничкало

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОПЕДАГОГІКА ПРАЦІ У ДІАЛЕКТИЧНОМУ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

У статті розкрито, що професійна педагогіка вивчає проблеми теорії і практики професійної освіти і навчання, взаємозв'язок між цими категоріями на різних етапах професійного розвитку особистості працівника. Обґрунтовано положення щодо психолого-педагогічних аспектів прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованих робітниках на загальнодержавних і регіональних рівнях.

Ключові слова: професійна освіта, професійна педагогіка, психопедагогіка, діалектичний взаємозв'язок.

Наука має дисциплінарну структуру, що визначається поділом на галузі природознавства, суспільствознавства і технікознавства. Кожна з цих галузей має свою певну специфіку щодо об'єктів дослідження, співвіднесеності теоретичного і практичного знання, суб'єктивного та об'єктивного, вимог творчості [1, с. 411]. У зв'язку з аналізом цього методологічного аспекту наголосимо на важливому значенні поняття дисциплінарності (від дисципліна – лат. *disciplina* – вчення). Як зазначають дослідники проблем наукознавства, “статус дисциплінарності має європейський тип філософії, теології і науки (в середині якої явно виділяються власні дисципліни). У філософії та соціології науки склалася тенденція обмежити поняття “дисциплінарність” тільки сукупністю наукових способів пізнання і розгляду окремих наук як самостійних дисциплін” [3, с. 322].

Серед таких самостійних дисциплін виокремилася педагогіка як наука про виховання, освіту і навчання людини; як наука, що розкриває суть, цілі, завдання та закономірності виховання, його роль у житті суспільства й розвитку особистості, досліджує процес освіти і навчання [4, с. 356]. Таке визначення цієї галузі наукового знання обґрунтовано М.Д. Ярмаченком – першим Президентом Академії педагогічних наук України, заснованої у 1992 році. У структурі педагогіки цей вчений виокремлює такі галузі: педагогіка дитяча (переддошкільна, дошкільна, шкільна), вузівська, військова, а також педагогіка професійної освіти, сімейного виховання, культурно-освітньої роботи, дефектологія, методика викладання навчальних предметів, історія педагогіки та ін. [4, с. 356].

Академік С. У. Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” наводить визначення педагогіки як науки про навчання та виховання підростаючих поколінь. Вчений стверджує, що основним джерелом пізнання закономірностей навчання і виховання є вивчення та узагальнення педагогічного досвіду. Він виокремлює такі основні галузі в системі педагогічних наук: методологія педагогіки, теорія навчання, теорія виховання, теорія управління освітою, методика навчання, дошкільна педагогіка, спеціальна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка [5, с. 250].

У другому виданні цього словника (доповненому й виправленому) С. У. Гончаренко – видатний український методолог і дидакт (1928 – 2013) – поглиблює визначення педагогіки. Наведемо його зміст повністю. Вчений пише: “Педагогіка – наука про суть розвитку і формування людської особистості і опрацювання на цій

© Нелля Ничкало, 2013

основі теорії і методики виховання і навчання як спеціально організованого процесу. Завдання педагогіки поділяються на постійні і тимчасові. Постійні завдання педагогіки: 1) встановлення закономірностей виховання, навчання і управління цими процесами; 2) вивчення, узагальнення практики, досвіду педагогічної діяльності; 3) опрацювання нових методів, засобів, форм, систем навчання, виховання, управління освітніми структурами; 4) прогнозування розвитку освітніх систем на найближче і віддалене майбутнє; 5) впровадження результатів педагогічних досліджень у практику; опрацювання теоретичних, методологічних основ інноваційних процесів, раціональних зв'язків теорії і практики, взаємопроникнення дослідницької і практичної діяльності (науково-практичні центри, лабораторії і об'єднання).

Тимчасові завдання виникають в ході задоволення поточних потреб науки і практики і розв'язуються за допомогою тимчасових творчих колективів або груп (опрацювання стандартів, підручників, концепцій і програм). Педагогіка представлена системою наук: дошкільна педагогіка і педагогіка школи, педагогіка професійної (початкової, середньої, середньої спеціальної, вищої і післядипломної) освіти; виробнича педагогіка, спеціальна і військова педагогіка, порівняльна педагогіка; історія педагогіки, валеологія; виправно-трудова; педагогіка «третього віку» тощо”.

Звернімося ще до двох визначень педагогіки, обґрунтованих російськими вченими. М. Д. Нікандров та Г. Б. Корнетов розглядають її як галузь науки, що розкриває сутність, закономірності освіти, роль освітніх процесів у розвитку особистості й розробляє практичні шляхи і способи підвищення їх результативності [7, с. 110]. Інші російські дослідники (В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, О. І. Міщенко, Є. М. Шиянов) вважають, що педагогіка є наукою, що вивчає сутність, закономірності, тенденції і перспективи педагогічного процесу (освіти) як чинника і засобу розвитку людини впродовж усього її життя. На цій основі вона розробляє і теорію, і технологію організації цього процесу, форми і методи вдосконалення діяльності педагога (педагогічна діяльність і різних видів діяльність учнів, а також стратегії і способи їхньої взаємодії). З урахуванням такого підходу автори роблять висновок, що предмет педагогіки – це освіта як реальний цілісний процес, котрий цілеспрямовано організується в спеціальних соціальних інститутах (сім'ї, освітніх і культурно-виховних закладах).

На основі такого концептуального бачення предмета педагогіки дослідники обґрунтовують теоретичну і практичну функції педагогіки. Теоретична функція, вважають вони, реалізується на трьох рівнях:

описовому або пояснювальному – вивчення передового або новаторського педагогічного досвіду;

діагностичному – виявлення стану педагогічних явищ, успішності або ефективності діяльності педагога та учнів, встановлення умов та причин цієї діяльності;

прогностичному – (експериментальні дослідження педагогічної діяльності і побудова на їх основі моделей перетворення дійсності).

Що ж стосується технологічної функції педагогіки, то вона реалізується також на трьох рівнях: *проективному, перетворювальному, рефлексивному і коригувальному*. На останньому рівні передбачається оцінювання впливу результатів наукових досліджень на практику навчання і виховання з подальшою корекцією на основі взаємодії теорії і практичної діяльності [8, с. 76-77].

Отже, навіть побіжний аналіз поняття *педагогіка*, що наводиться у різних дже-релах, переконує, що у науковців немає єдності в трактуванні її як науки.

Ураховуючи методологічну важливість систематизації педагогічних наук, звернімося до результатів зарубіжних наукознавчих досліджень. Так, видатний поль-

ський вчений З. Вятровський обґрунтовуючи спеціалізацію в педагогіці, здійснює історико-філософський аналіз розвитку цієї науки в ХХ столітті. Він звертається до праць польських, німецьких (Д. Лензен) та чеських учених (Я. Пруха). Професор пропонує авторську систематизацію педагогічних наук, що охоплює чотири напрями:

I. *Фундаментальні педагогічні дисципліни* – педагогіка загальна; історія освіти і виховання та педагогічних доктрин; теорія виховання; дидактика (і технологія навчання).

II. *Основні педагогічні дисципліни, визначені лінією розвитку людини* – педагогіка сім'ї; педагогіка дошкільна і молодшого шкільного віку; педагогіка шкільна (в тому числі загальноосвітньої і професійної школи); педагогіка вищої школи; педагогіка дорослих (андрагогіка); педагогіка спеціальна; (у тому числі ревалідаційна, ресоціалізаційна, реабілітаційна та ін.); теорія подальшого навчання; теорія неперервного навчання (навчання перманентне); педагогіка людей третього віку (педагогічна геронтологія).

III. *Педагогічні дисципліни, що відповідають головним напрямам діяльності людини* – педагогіка соціальна; педагогіка культури; педагогіка праці; педагогіка здоров'я; теорія загальнотехнічного виховання; теорія військового виховання; педагогіка вільного часу і рекреації.

IV. *Допоміжні та пограничні дисципліни* – педагогіка порівняльна; педевтологія; освітня політика; економіка освіти; організація освіти і виховання; філософія виховання; психологія виховання; соціологія виховання; біологія виховання; освітня інформатика і кібернетика [12, с. 42].

Як бачимо, така систематизація педагогічних наук є не традиційною. Вона є результатом системного багаторічного науковознавчого аналізу, що здійснювався цим вченим впродовж декількох десятиліть.

З. Вятровський припускає, що процес “атомізації педагогіки” й надалі буде розвиватися, хоча часто висловлюються думки, що вже вистачить того „шуфлядування”. Однак, аналізуючи різні підходи, він виокремлює такі важливі тенденції: зростання соціальних запитів на педагогічні знання в різних галузях життя і діяльності; тривалий розвиток педагогічного знання в царині як теоретичній, так і утилітарній (практичній), а також спеціалізації в сучасних науках [14, с. 43]. Отже, важко уявити можливість розв'язання сучасних проблем, передусім людських, без використання спеціальних методів. Учений доводить, що без спеціалізації не можна навіть говорити про розвиток сучасної науки.

На нашу думку, теоретично обґрунтовані положення щодо інтеграції й водночас спеціалізації в педагогічних науках, а також щодо глобалізації в педагогіці й освіті набувають винятково важливого значення. Особливої уваги потребують науковознавчі проблеми, аналіз генези і сучасних категорій спеціалізації та інтеграції. Незаперечною є взаємозалежність цих понять, котрі, на перший погляд, справляють враження суперечливих і навіть таких, що виключають одне одного. За цих умов стає першочерговим завданням звернення до актуальних проблем сучасної філософії освіти, об'єднання зусиль представників різних галузей наукового знання з метою здійснення теоретико-методологічних досліджень.

Професійна педагогіка і педагогіка праці як наукові субдисципліни були засновані в один час, в одну історичну добу – на початку 70-х років ХХ століття. Відтоді минуло понад чотири десятиліття, впродовж яких відбувалися помітні політичні, соціально-економічні зміни, народилися нові концепції і теорії, посилюлися глобалізаційні процеси, набула грандіозних масштабів міграція. Зрозуміло, що усе це не

могло не вплинути на світ праці, зайнятість населення, зростання безробіття, ускладнення в працевлаштуванні громадян різних категорій.

Водночас стрімкий науково-технологічний розвиток, результати наукових досліджень, впровадження сучасних інформаційних і виробничих технологій, використання техніки нового покоління впливають на розвиток глобального і національних ринків праці, на інтегрування видів трудової діяльності і професій. Ці багатоканальні й тісно взаємопов'язані процеси зумовлюють об'єктивні зміни в системах професійної освіти і навчання різних країн, потребують їх модернізації на основі випереджувального підходу.

Глобалізаційні зміни, що відбуваються в усьому світі, посилюють прогностичну функцію науки, поглиблюють процеси інтеграції і диференціації, впливають на формування нових субдисциплін у різних наукових галузях і зокрема в педагогіці. Одним із багатьох свідчень цього процесу є професійна педагогіка, педагогіка праці і психопедагогіка праці як наукові субдисципліни.

Значним науковим здобутком польських вчених вважаємо теоретико-методологічне обґрунтування педагогіки праці – субдисципліни, яка в 70-х роках минулого століття увійшла в науковий обіг, збагативши світову педагогічну думку. Її основоположником є професор Т. Новацький, якого називають „Нестором польської педагогіки”. Педагогіка праці тісно пов'язана з багатьма науковими дисциплінами зокрема, з психологією праці, економікою, політичними науками, антропологією, філософією та філософією праці, медициною праці, ергономікою, менеджментом. Вона також тісно пов'язана з педагогікою загальною, андрагогікою, педагогікою спеціальною, педагогікою культури, педагогікою вільного часу і рекреації, педагогікою геріатричною та ін.

Педагогіка праці як наукова дисципліна стала обов'язковим навчальним предметом у всіх вищих навчальних закладах республіки Польща, незалежно від їх профільного спрямування. Здійснено вже чотири перевидання унікального підручника З. Вятровського „Основи педагогіки праці”, більше трьох десятиліть видається науковий журнал „Педагогіка праці” (вже видано 56 томів). Засновано серію „Бібліотека педагогіки праці”, в якій видано понад 200 томів.

Вважаємо, що в Україні доцільно вивчити фундаментальні і прикладні праці з цього напрямку з метою здійснення реальних кроків у дослідженні, обґрунтуванні і введенні в науковий обіг цієї субдисципліни, що з'явилась як своєрідне передбачення глибоких соціально-економічних змін в умовах ринкової економіки. Безумовно, необхідно відходити від стереотипів й системно здійснювати міждисциплінарні дослідження в галузі професійної педагогіки і психопедагогіки праці, результати яких сприятимуть народженню нового знання, створенню на його основі інноваційних технологій, розвитку педагогічної інноватики.

Однією з педагогічних субдисциплін є також професійна педагогіка. Саме навколо неї тривалий час точилися гострі дискусії. Не всі науковці підтримували положення щодо введення її в науковий обіг. Причиною цього є догматизм у поглядах на педагогіку, що утвердився в радянські часи, коли педагогічна наука переважно опікувалася дошкіллям і загальноосвітньою школою.

У 1979 р. академік С. Я. Батишев відверто писав про це: “Педагогіка і психологія вивчають в основному питання дошкільного і шкільного навчання і виховання, а подальший життєвий шлях людини – навчання професії, виховання у виробничих колективах – залишається поза межами науки” [11, с. 186]. На нашу думку, цей вчений здійснив справжній прорив у педагогічній науці. Ще в 50-х роках минулого століття

він ініціював започаткування дослідження з педагогіки професійно-технічної освіти. Цей вчений увійшов в історію як основоположник нової наукової дисципліни – *виробнича педагогіка*. Саме ним був створений перший підручник з цієї дисципліни [9], яка поступово виборювала право на своє місце у вищих навчальних закладах, де здійснювалася підготовка інженерів-педагогів для системи професійно-технічної освіти.

Глибоко розуміючи потреби неперервної освіти – освіти впродовж життя, С.Я. Батишев обґрунтував ключові методологічні положення професійної педагогіки як галузі (субдисципліни) педагогічної науки. Створений ним підручник “Професійна педагогіка” був першим у світовій практиці. Під його науковим керівництвом підготовлено й видано “Енциклопедію професійного образования” в трьох томах.

Ці та інші праці видатного вченого стали науковим фундаментом професійної педагогіки як науки про загальні та специфічні закони, закономірності, особливості, принципи та умови освіти, навчання, учіння і виховання особистості професіонала (кваліфікованого робітника, інженера, вчителя, лікаря та інших фахівців). Професійна педагогіка вивчає закономірності і закони навчання людини професії і формування професійно і соціально важливих якостей особистості окремих працівників та виробничого персоналу в цілому для різних галузей промисловості, сільського господарства та сфери послуг, їхніх професійних компетенцій з урахуванням сучасних і перспективних вимог ринкової економіки.

Методологічні підходи до професійної педагогіки, теоретично обґрунтовані положення і введені в науковий обіг С. Я. Батишевим у 80-х роках ХХ століття відіграли визначальну роль у становленні і розвитку професійної педагогіки як науки. Їх зміст вчений обґрунтував на основі системи знань, оволодіння якими забезпечувало формування професійних навичок і вмій, необхідних для майбутньої виробничої діяльності.

Отже, маємо підстави для висновку, що професійна педагогіка, незаперечним засновником якої є видатний російський вчений С.Я. Батишев, розкриває методологічні, теоретичні і методичні основи педагогічного процесу в професійній школі будь-якого рівня, в системі професійної підготовки фахівців, у тому числі й короткотермінової в умовах виробництва, а також перепідготовки, підвищення кваліфікації безробітних в центрах зайнятості, додаткової освіти.

Вважаємо за доцільне особливо наголосити, що учні академіка С. Я. Батишева, його послідовники, серед яких – доктори педагогічних наук, професори М.Я. Борисова та О. М. Новиков з Москви, І.М. Стариков з Миколаєва, А.П. Сейтешов з Алмати, Д.О. Тхоржевський з Києва та інші вчені, своєю науковою і професійною працею, міждисциплінарними дослідженнями з різних напрямів підготовки виробничого персоналу утверджували професійну педагогіку, що надало їй статус повноцінної субдисципліни цієї науки. Шкода, що окремі сучасні вчені, котрі пишуть і видають книги з професійної педагогіки, чомусь забувають хоча б побіжно згадати ім'я основоположника цієї субдисципліни. Така “педагогічна амнезія” є небезпечним явищем, що негативно позначається на розвитку педагогічної науки в ХХІ столітті.

Враховуючи різні підходи до визначення педагогіки та її предмета, опубліковані результати дискусій та наукових розвідок з цієї складної проблеми, пропонуємо в її визначенні врахувати й аспекти, пов'язані із: системами і процесами освіти, теоретичного, практичного і виробничого навчання, виховання і формування особистості; положеннями щодо єдності і зв'язку між ними; їх метою й особливостями, змістом

професійної освіти, що визначається соціальним замовленням та розкривається й змінюється відповідно до змін, зумовлених науково-технічним, інформаційно-технологічним розвитком, а також з особливостями оволодіння науково-технічними знаннями, професійними навичками, способами професійної діяльності, розвитком професійно важливих якостей особистості професіонала, його професійних компетенцій та компетентності.

Професійна педагогіка вивчає проблеми теорії і практики професійної освіти і навчання, взаємозв'язок між цими категоріями на різних етапах професійного розвитку особистості працівника. Забезпечення взаємозв'язку педагогічного і виробничого процесів (з урахуванням специфіки кожної галузі промисловості, сільського господарства та сфери послуг) має принципово важливе значення для розвитку неперервної професійної освіти – освіти впродовж життя.

Звертаючись до методологічних засад професійної педагогіки, зазначимо, що це передусім положення філософії, логіки, соціології, економіки і психології освіти. За С.Я. Батишевим, такий підхід до обґрунтування методологічних засад дає змогу піднести узагальнення на більш високий рівень синтезу професійно-педагогічних явищ, охопити широкий діапазон взаємодії наук в обґрунтуванні освітніх систем, у виявленні умов соціальної реальності, саме того середовища, в якому функціонує професійна школа. *“Людина як продуктивна сила до недавнього часу не була предметом наукового дослідження, детально вивчалися лише соціальні основи праці. Спеціальне вивчення процесу праці, трудових можливостей людського організму є об'єктивною необхідністю. Тільки на основі цих досліджень можна визначити шлях всебічного розвитку робітника”* [11, с. 189] – цей висновок С.Я. Батишева орієнтує на ґрунтовне дослідження сучасних проблем професійної педагогіки. Теорія педагогіки професійної школи, на відміну від інших галузей педагогічного знання, розвивається на основі постійної взаємодії законів педагогіки, законів і закономірностей функціонування різних галузей виробництва та сфер професійної діяльності людини. В умовах ринкової економіки, динамічних змін на ринку праці її важливість значно зростає.

Закономірним є те, що професійна педагогіка, педагогіка праці і психопедагогіка праці тісно пов'язані з різними науками, які вивчають людину – з філософією, соціологією, психологією, медициною. Вони органічно взаємопов'язані між собою. Такий органічний зв'язок забезпечує функціонування і цілісний розвиток систем: „людина – суспільство – природа”, „техніка – виробництво – суспільство”, „людина – праця – виробничий колектив” (С.Я. Батишев). На забезпечення цілісності педагогічних процесів у кожній педагогічній системі в оволодінні майбутньою професією учнями, студентами, курсантами, а також різними категоріями дорослого населення в умовах неперервної освіти впливають міжпредметні та міжциклові зв'язки.

На думку і С. Батишева, і Т. Новацького, професійна освіта, як системний об'єкт, охоплює всі предметні галузі трудової діяльності, формування і професійного розвитку людини на різних життєвих етапах. В умовах інформаційно-технологічного суспільства ці процеси значно прискорюються, стають більш динамічними і взаємопов'язаними. Т. Новацький привертає увагу до глибокого історико-філософського коріння концепції педагогіки праці. Ця концепція творчо реалізується його науковою школою, що об'єднує талановитих учнів – послідовників свого вчителя в галузі педагогіки праці. Професор переконливо стверджує: лише через працю людина пізнає світ, закономірність й ефективність існування якого підтверджується лише результатами й досягненнями людської діяльності. Він методологічно обґрунтовує суть цього

поняття: “Поняття праці надзвичайно складне, воно охоплює певні явища в мові та суспільній свідомості, такі, як виробнича праця, громадська діяльність, духовна праця. Але поняття праці зустрічається і в багатьох інших контекстах. Наведімо приклади найбільш значущих:

- праця і здоров'я, загроза для здоров'я;
- праця і зусилля, виснаження працею, знеохота;
- праця і свобода;
- праця і соціалізація;
- праця і соціальна стратифікація, розподіл праці;
- праця і культура (матеріальна, соціальна, духовна);
- праця і багатство;
- праця і мораль;
- праця і самореалізація;
- праця і цінності;
- праця і природа;
- праця і творчість;
- праця в буттєвому вимірі особи;
- праця в суспільстві;
- праця і вдосконалення.

Багатство контекстів, які містять у собі поняття праці, впливає (водночас впливаючи на нього) зі зростання її різноплановості, з різноманіття самої праці, яке полягає у почерговій участі в процесі праці суспільних та індивідуальних цілей, різноманітності матеріалу праці (від органічної субстанції до суто умоглядних вивторів)” [18, с. 161].

У монографії „Професієзнавство” („Zawodoznawstwo”) вчений простежує історію виникнення праці людини, її розвиток на різних історичних етапах, зародження професій, їх розширення, трансформацію й інтегрування з урахуванням соціально-економічних потреб [9, s. 300]. Широку палітру понять, пов'язаних із працею людини, педагогікою праці як субдисципліною педагогіки, він викладає в „Лексиконі педагогіки праці” („Leksykon pedagogiki pracy”) [10]. На нашу думку, це унікальне науково-довідкове видання дає можливість побачити всю глибину проблеми й простежити шляхи збагачення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки праці.

Передусім викликає інтерес зміст цієї дефініції, його постійне уточнення, шліфування з урахуванням результатів досліджень науковців – фахівців у галузі педагогіки праці. У монографії „Педагогіка загальна і субдисципліни” („Pedagogika ogólna i subdyscypliny”) Т. Новацький наголошує на важливості педагогічного аналізу, здійснюваного крізь призму системи „людина – праця”. На першому місці для нього – аналіз розвитку особистості, зв'язок процесів виховання, формування характеру, зв'язок людини і середовища. Наголосимо на цінності рекомендації Т. Новацького щодо звернення до понять, які характеризують ставлення людини до праці, зокрема:

- її мотивацію до праці;
- формування вмінь розв'язувати завдання, пов'язані з працею, професійним розвитком людини;
- професієзнавство, а також біофізичні і моральні кваліфікації, конкретні професійні кваліфікації, професійні характеристики.

Вчений підкреслює, що назва „педагогіка праці” є узагальнюючою, інтегрованою. Вона поєднує в собі такі напрями, як промислова педагогіка, педагогіка закладу праці, господарська педагогіка, сільськогосподарська педагогіка [11, s. 314]. Як бачи-

мо, в такому дослідницькому підході простежуються системність і міждисциплінарність.

У зв'язку з цим не менш важливим і цікавим є доробок професора, іноземного члена НАПН України З. Вятровського – талановитого учня й послідовника професора Т. Новацького. До пріоритетних проблем педагогіки праці в контексті трансформаційних процесів вчений відносить:

- проблеми орієнтації, професійної орієнтації і професійного „дорадництва”;
- проблеми інших підходів до побудови професійної школи і професійного навчання в освітній системі, що реформується;
- проблеми робітничих кваліфікацій, у тому числі компетентності й відповідальності, а також професійної мобільності випускників професійних шкіл;
- проблеми працевлаштування, трудової діяльності й безробіття (не тільки в економічному контексті);
- проблеми напрямів та організації неперервного навчання працівників, а також створення необхідних умов для реалізації шансів досягнення професійної майстерності;
- проблеми суб'єктного трактування працівника в складному процесі праці [12, s. 20].

Погоджуючись із комплексом цих взаємопов'язаних проблем, окреслених професором З. Вятровським, наголосимо на важливості психології праці в цих складних процесах. Ця наукова субдисципліна тісно пов'язана з іншими науками про працю людини, зокрема педагогікою праці, соціологією праці, праксеологією, філософією праці, фізіологією праці, ергономікою, науковою організацією праці, трудовим правом. У четвертому виданні підручника „Основи педагогіки праці” („Podstawy pedagogiki pracy”) З. Вятровський наголошує на необхідності дослідження цих винятково важливих і водночас складних проблем:

- обов'язковість праці людини;
- професійний розвиток упродовж життя;
- професійні кваліфікації і компетенції;
- організація праці та забезпечення її виконання;
- умови якісної професійної діяльності;
- усвідомлення необхідності власної професійної діяльності, розвитку професійної особистості;
- сучасне розуміння професійної майстерності в поєднанні з професійною мобільністю, високою і раціональною підприємливістю, а також з надійністю в кожній соціально зумовленій професійній ситуації [13, с. 62].

Педагогіка праці і професійна педагогіка обґрунтовують такі принципи професійної освіти: випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятості населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація.

Здійснюючи наукові пошуки, доцільно також враховувати місце психології праці серед інших психологічних наук. Так, професор К. Чарнецький виокремлює теоретичні субдисципліни: психологічні (соціальна психологія, загальна психологія,

виховна психологія), а також практичні психологічні субдисципліни (психологія розвитку, психологія праці і психологія клінічна) [14, с. 48]. У зв'язку з цим помітно зростає значення комплексних міждисциплінарних досліджень:

➤ людини праці – різного віку, соціального і професійного досвіду, в соціокультурних умовах міста і села (з цим пов'язані проблеми вибору професії, мотивації професійного навчання, процесу оволодіння майбутньою професією, початок професійної діяльності, адаптація та особливості праці на різних етапах професійного розвитку);

➤ умов праці – в різних економічних галузях, на великих і малих підприємствах різних форм власності (до цього комплексу проблем належать також такі загальні завдання – „працевлаштування–безробіття”; модернізація підприємства, його ліквідація, перекваліфікація, соціальні й матеріально-технічні умови праці);

➤ результатів праці (кількість і якість праці, мотивація до трудової діяльності, загрози праці, конфлікти та ін.) [15, с. 51].

Як бачимо, проблеми ринку праці і розвитку систем професійної освіти і навчання охоплюють великий комплекс питань, що перебувають на межі психології, педагогіки, психофізіології, економіки, ергономіки, соціології, статистики та інших галузей наукового знання. Вони також потребують здійснення досліджень на основі міждисциплінарного підходу.

Помітним кроком у міждисциплінарних дослідженнях стало обґрунтування нового напрямку, що дістав назву психопедагогіки праці. Професор Я. Карней вважає, що людина в середовищі праці системно пов'язана з різними сферами життєдіяльності й відповідно з галузями науки, які досліджують ці проблеми. Зокрема, йдеться про філософію, антропологію, психологію праці, фізіологію і медицину праці, екологію, економіку, соціологію праці, а також педагогіку праці, педагогіку геріатричну, педагогіку культури, технічні науки, менеджмент, право та ін.

На нашу думку, результати цього багаторічного дослідження є перспективними. На основі інтегративного підходу Я. Карней обґрунтувала дефініцію „психопедагогіка праці” й запропонувала аналіз її змісту за такими напрямками:

1. Сучасна педагогіка праці – проблеми інтердисциплінарні.
2. Працівник в установі.
3. Дослідження праці і професій.
4. Організація часу праці.
5. Підприємливість.
6. Психологічні механізми поведінки людини в.
7. Пристосування (адаптація) до праці і професійний добір.
8. Мотивація до праці.
9. Освіта дорослих в установі (стратегія установи та освітня політика).
10. Мистецтво бути працівником.
11. Стили поведінки дорослих (пізнавальні та емоційні стилі; стилі учіння).
12. Авторитет керівника (авторитет формальний і неформальний; харизматична особистість, авторитет і влада, культурні передумови авторитету).
13. Патологічні явища на сучасному підприємстві (працеголізм, професійне вигорання, моббінг) [16, с. 5–6].

На основі міждисциплінарного підходу Я. Карней запропонувала висновки і рекомендації стосовно дослідження проблем управління якістю, управління знаннями, а також створення агенцій індивідуального (персонального) дорадництва та організації праці в умовах делокалізації. Ці аспекти й окреслені напрями міждисци-

плінарних досліджень, на нашу думку, є актуальними в сучасних умовах модернізації професійної освіти і навчання в Україні.

З урахуванням результатів досліджень з педагогіки праці, професійної педагогіки і психопедагогіки праці доцільно обґрунтовувати положення щодо психолого-педагогічних аспектів прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованих робітниках на загальнодержавних і регіональних рівнях; консолідації зусиль відповідних міністерств і відомств, роботодавців, науковців і громадських об'єднань; розвитку соціального партнерства; посилення відповідальності за якісну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації робітників; законодавчого забезпечення підготовки конкурентоспроможних на ринку праці робітників.

Отже, професійна педагогіка, педагогіка праці і психопедагогіка праці – це субдисципліни педагогіки, що мають інтегрований характер й обґрунтовують свої теорії з урахуванням результатів досліджень з інших галузей наукового знання. Це зумовлено їх системним об'єктом – *професійна освіта*, що охоплює всі предметні галузі знання, діяльності, формування і розвиток фахівців різних виробничих галузей. Це дає можливість професійній педагогіці генерувати нові теорії в умовах інтеграційних процесів, інформаційно-технологічного розвитку суспільства.

Узагальнюючи досить стислий аналіз цієї складної проблеми, зазначимо, що українська наука і практика потребують посилення уваги до дослідження наукознавчих педагогічних проблем, й особливо – професійної педагогіки в умовах навчання упродовж життя, а також кількаразової зміни прикладання знань і вмінь, тобто зміни професій протягом активного періоду життєдіяльності людини. Це сприятиме поглибленню наукознавчих досліджень з професійної педагогіки, педагогіки праці і психопедагогіки й відповідно – одержанню нового наукового знання, що збагачуватиме субдисципліни педагогіки й підносить методологічний рівень педагогіки.

Новою наукознавчою сходинкою у цій винятково важливій справі є “Основні напрями дослідження з педагогічних і психологічних наук в Україні”, схвалені Загальними зборами НАПН України 8 листопада 2012 року. Запропоновані нові напрями досліджень з професійної освіти, безперервної освіти, психології професійної освіти, організаційної психології та психології праці, а також теоретико-методичних засад професійного навчання та освіти дорослих, професійного навчання на виробництві й навчання незайнятого населення [20]. Їхня реалізація потребує високого рівня наукової культури, креативності, критичного мислення, соціальної відповідальності і прогностичного бачення шляхів розв'язання проблем, від яких залежить майбутнє кожної людини, родини й, безумовно, нашої держави.

Список літератури: 1. Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. 2. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с. 3. Всемирная энциклопедия. Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – Минск: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. 4. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с. 5. *Гончаренко Семен*. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 37 с. 6. *Гончаренко Семен*. Український педагогічний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с. 7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Глав. ред. В.В. Давыдов. - Т. 2. М-Я. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670 с. 8. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2004. – 512 с. 9. *Батышев С.Я.* Произ-

водственная педагогика. – М., 1976. 10. Основы профессиональной педагогики: Изд. 2-е, перераб. и доп. Профпедагогика. – М.: Высшая школа / Под ред. С.Я. Батышева и С.А. Шапоринского. – 1977. – 503 с. 11. *Батышев С.Я.* Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с. 12. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy. Wydanie czwarte – zmienione i poszerzone. Bydgoszcz, 2004. 13. Nowak M. Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin, 1999. – S. 112. 14. Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy srodkowschodniej. Pod redakcją Ewy Filipiak. Ryszarda Gerlacha. Krzysztofa Jakubiaka. – Bydgoszcz. – 2007. – 320 s. 15. Karney Janina E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. – 449 s. 16. Tadeusz W. Nowacki. Leksykon pedagogiki pracy. Instytut Technologii Eksploatacji. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. Radom. 2004. – 443 s. 17. Pedagogika ogólna i subdyscypliny. Redakcja naukowa – Lucjan Turows. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. – Warszawa, 1999. – 601 s. 18. *Новацький Тадеуш В.* Людська праця. Аналіз поняття / Переклад з польської Юлії Родик // Наук. ред. Ничкало Н.Г. – Львів: Літопис, 2010. – 181 с. 19. *Новацький Тадеуш В.* Рука, що творить / Переклад з польської Юлії Родик і Юлії Салати // Наук. ред. Ничкало Н.Г. – Львів: Літопис, 2007. – 103 с. 20. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні: Національна академія педагогічних наук України. – К., 2013. – 47 с.

Bibliography (transliterated): 1. Filozofski enciklopedični slovník / Nacionalna akademija nauk Ukraïni. – K.: Abris, 2002. – 742 s. 2. Pedagogika. Bol'shaja sovremennaja jenciklopedija / Sost. E.S. Rapacevich. – Minsk: So-vremennoe slovo, 2005. – 720 s. 3. Vsemirnaja jenciklopedija. Filosofija / Glavn. nauch. red. i sost. A.A. Gricanov. – Minsk: AST, Mn.: Harvest, Sovremennij literator, 2001. – 1312 s. 4. Pedagogičnij slovník / Za red. dijsnogo chlena APN Ukraïni M.D. Jarmachenka – K.: Pedagogična dumka, 2001. – 514 s. 5. Goncharenko Semen. Ukraïns'kij pedagogičnij slovník. – K.: Libid', 1997. – 37 s. 6. Goncharenko Semen. Ukraïns'kij pedagogičnij slovník. Vidannja druge, dopovnene j vipravlene. – Rivne: Volins'ki oberegi, 2011. – 552 s. 7. Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija: V 2 t. Glav. red. V.V. Davydov. - T. 2. M-Ja. - M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1999. – 670 s. 8. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogičeskich uchebnyh zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mishhenko, E.N. Shijanov. – 4-e izd. M.: Shkol'naja pressa, 2004. – 512 s. 9. Batyshev S.Ja. Proizvodstvennaja pedagogika. – M., 1976. 10. Osnovy professional'noj pedagogiki: Izd. 2-e, pererab. i dop. Profpedagogika. – M.: Vysshaja shkola / Pod red. S.Ja. Batysheva i S.A. Shaporinskogo. – 1977. – 503 s. 11. Batyshev S.Ja. Aktual'nye problemy podgotovki rabochih vysokoj kvalifikacii. – M.: Pedagogika, 1979. – 224 s. 12. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy. Wydanie czwarte – zmienione i poszerzone. Bydgoszcz, 2004. 13. Nowak M. Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin, 1999. – S. 112. 14. Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy srodkowschodniej. Pod redakcją Ewy Filipiak. Ryszarda Gerlacha. Krzysztofa Jakubiaka. – Bydgoszcz. – 2007. – 320 s. 15. Karney Janina E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. – 449 s. 16. Tadeusz W. Nowacki. Leksykon pedagogiki pracy. Instytut Technologii Eksploatacji. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. Radom. 2004. – 443 s. 17. Pedagogika ogólna i subdyscypliny. Redakcja naukowa – Lucjan Turows. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. – Warszawa, 1999. – 601 s. 18. *Novac'kij Tadeush V.* Ljuds'ka pracja. Analiz ponjattja / Pereklad z pol's'koï Julii Rodik // Nauk. red. Nichkalo N.G. – L'viv: Litopis, 2010. – 181 s. 19. *Novac'kij Tadeush V.* Ruka, shho tvorit' / Pereklad z pol's'koï Julii Rodik i Julii Salati //

UDC 37.01

Nelly Nichkalo

**PROFESSIONAL PEDAGOGY AND THE PSYCHOPEDAGOGY OF LABOUR IN
DIALECTICAL THE INTERRELATION**

The article revealed that the professional pedagogy studies problems of the theory and practice of vocational education and training, the relationship between these categories at different stages of professional development of the individual employee. Justified the position of psycho-pedagogical aspects of forecasting needs of the labor market for skilled workers at the national and regional levels.

Keywords: vocational training, vocational pedagogy, psychopedagogy, dialectical relationship.

УДК 37.01

Нелля Ничкало

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОПЕДАГОГИКА ТРУДА В
ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ**

В статье раскрыто, что профессиональная педагогика изучает проблемы теории и практики профессионального образования и обучения, взаимосвязь между этими категориями на разных этапах профессионального развития личности работника. Обосновано положение о психолого-педагогических аспектах прогнозирования потребностей рынка труда у квалифицированных рабочих на общегосударственном и региональных уровнях.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная педагогика, психопедагогика, диалектическая взаимосвязь.

Стаття надійшла до редакційної колегії 25.04.2013

І.Д. Бех

РЕФЛЕКСИВНО-ЕКСПЛІЦИТНИЙ МЕТОД У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНО СТІЙКОЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена створенню розвивального виховного методу, який апелює до позитивного поведінкового досвіду особистості як змістовної основи розгортання рефлексивно-експліцитного процесу породження духовних цінностей. Розкривається операційна структура реалізації пропонованого методу.

Ключові слова: педагогічний фон, моральна структура, довіра, самоповага, індивідуальне життя, Я-ідеальне, наслідки морального діяння.

Незаперечний перетворювальний статус гуманістично орієнтованої педагогіки виховання серед інших педагогічних галузей значною мірою залежатиме від методів, якими вона володіє й пропонує освітній практиці. Якраз за допомогою наукового методу відбувається доцільне поєднання теорії, на основі якої він виникає, і відповідної практичної діяльності. Остання мусить чітко і своєчасно реагувати на ті методичні інновації, які відбуваються у надрах педагогіки виховання. Від цього залежатиме загальна ефективність виховного процесу.

1. Педагогічний фон розгортання рефлексивно-експліцитного методу

Помилковим видається судження, згідно з яким лише метод є вирішальним у досягненні певних виховних цілей педагога. Насправді ефективність будь-якого методу, а тим більше рефлексивно-експліцитного, залежить й від ціннісного клімату, який створює вихователь у класному колективі. Саме характер особистісного ставлення вихователя до своїх вихованців визначає загальну смисло-ціннісну картину їхнього шкільного життя, у межах якого проявлятиметься більшою чи меншою мірою перетворювальна сила даного методу. З огляду на сказане вихователь повинен реально утверджувати такі ключові ціннісні настанови.

Орієнтація на благородні складники моральної структури вихованця. Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості залежно від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване особистості. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв'язку, по-перше, є обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесу самопізнання і самовдосконалення. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. У випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму виявлення своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов'язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини. "Я впевнений в особистості з добродійними прагненнями, що є у вас, навіть коли ви поведетесь недостойно; тому я завжди з повагою ставлюсь до вас, навіть коли мушу осуджувати вас: цим самим зве-

© І.Д. Бех, 2013

ртаюсь до вашого кращого Я, нагадую вам про те, що є дещо більше і Ви можете діяти краще, ніж можливо передбачити за хвилинами вашої слабкості”. Такий монолог вихователя видається найбільш науково доцільним, а отже, і розвивально оптимальним.

Орієнтація на довіру вихованцеві. Доцільне звернення до Я-доброцентрованого вихованця потребує також, щоб педагог ставився до нього не з підозрою стосовно його дій, а з психологічно підтримувальною довірою. Йдеться про те, що потаємні негативно спрямованості думки про вихованця, як би їх не приховувати, відчуються ним. У результаті цього вони деструктивно впливатимуть на його поведінку, руйнуючи внутрішні сили. Не даремно кажуть, що людина не може загинути, доки інша людина щиро вірить у неї. Наголосимо, що педагогічна довіра – досить “тонкий” виховний прийом. Його впевнено може використовувати лише той вихователь, який здобув авторитет і про якого вихованці знають, що його довір’я впливає не з поверховості і простої доброчесності, а з милосердного ставлення до них.

Орієнтація на пов’язування виховних дій із самоповагою вихованця. Дана ціннісна настанова є продуктивною лише за умови, що самоповага, яку використовує вихователь, має свої витоки у Я-доброцентрованому вихованця. По-іншому, вихованець повинен поважати себе за певні духовно-моральні цінності, яких він свідомо надбав у процесі виховання. Почуття самоповаги, яке сформувалось на такій внутрішній основі, згодом виступатиме мотивом його подальшої діяльності з особистісного вдосконалення. Якщо розкрита нами умова відсутня, то самоповага виявлятиметься як ненормальна самозадоволеність. Відтепер вихованець прагне до завищеної власної значущості і самовозвеличення. У той же час у нього виникає непомірна потреба у повазі з боку інших і у штучному утвердженні власної важливості.

У реальній виховній практиці педагог має пов’язувати певні виховні дії з такими випадками, коли вихованець вільно здійснив суспільно значущий вчинок і знаходиться у стані задоволення від нього. Якраз за такого позитивного емоційного переживання як поствчинкового результату доцільно звертатись до його почуття самоповаги, власне, викликати цей процес, пов’язуючи його з тією чи іншою етичною дією педагога.

2. Наукове оснащення рефлексивно-експліцитного методу

Трансформація індивідуального життя особистості як фактор її розвитку

Кардинальною відмінністю гуманістично орієнтованої педагогіки виховання від інших педагогічних галузей є те, що вона безпосереднім своїм пріоритетом передбачає підготовку підростаючої особистості до суспільно значущого життя у всьому його розмаїтті. Причому йдеться про життя “тут і тепер”, а не лише про його перспективний проект. Загальна ж педагогіка, зокрема дидактика, забезпечуючи пізнання підростаючою особистістю певних аспектів світу речей за допомогою вивчення відповідних навчальних дисциплін (математики, фізики, хімії, біології тощо) переважно готує особистість до тієї чи іншої предметної діяльності, яка може становити основу її майбутньої професії.

Процес досягнення цілей і загальної педагогіки (педагогіки навчання), і гуманістично орієнтованої педагогіки виховання має реалізовуватися відповідними методами. У цьому зв’язку розроблюваний нами рефлексивно-експліцитний метод має бути безпосередньо пов’язаним із реальним життям дитини, активно впливати на нього. Щоб зрозуміти необхідність цього впливу, треба мати уявлення про смисло-ціннісні аспекти життя підростаючої особистості, які об’єктивуються у її потребах, прагненнях, мотивах, соціальних настановах, моральних властивостях.

Усі ці психологічні утворення можуть виявлятися як у внутрішньому плані у формі певних станів, настроїв, емоційних переживань, думок, так і у зовнішньому ви-

раженні як ті чи інші вчинкові акти, спілкування, прояви поведінки та діяльності. Згадані утворення є складниками внутрішнього світу дитини, який значною мірою втілюється у різноманітних суб'єкт-суб'єктних відносинах. Вони й є змістовною основою реального життя підростаючої особистості. Якраз ця життєва основа покриває власне діяльнiсну сферу (пізнання, працю, гру, художню творчість), утворюючи певний образ життя людини. Наголосимо, що всі складники внутрішнього світу й індивідуальне життя в цілому для кожного суб'єкта характеризується особистою цінністю високої сили переживання. Ключовою проблемою у розвитку особистості є якість її життя: яке воно є за своїм ідейним змістом, широтою зв'язків з навколишнім світом, впливом на інших людей. У віковому плані життя індивіда розгортається за законами його біологічної природи з відповідними вітальними потребами та нижчими соціальними орієнтаціями. Воно здебільшого детермінується Его-потягами, які визначають рівень соціальних взаємодій. Такий образ життя укорінюється у свідомості індивіда і цим самим створює бар'єри для його трансформації згідно з моральними нормами, властивими для даного суспільства. Тож воно прагне, щоб кожна особистість піднялася від нижчого рівня життя до вищого, соціокультурного. Лише на цьому рівні особистість різнобічно реалізуватиме себе у всьому масштабі людської духовності.

Від реального морального до ідеального морального. Визначення життя вихованців прямим предметом зусиль вихователя зобов'язує його проникати в нього на індивідуальному рівні. Ця дія передбачає не лише пізнання педагогом внутрішнього світу дитини, а й у першу чергу забезпечення пізнання нею самої себе. Оскільки якраз самопізнання відкриває шлях до особистісної зміни вихованця у напрямі підняття його до соціокультурного рівня життя, за якого воно розгортається на основі привласнених ним духовно-моральних цінностей. Такий шлях особистісного розвитку вихованця змушує враховувати його у створенні рефлексивно-експліцитного методу.

Конкретніше, ми мусимо дати відповідь: яким способом долучати вихованця до привласнення певної вищої моральної (духовної) істини (цінності)? Йдеться про такий ступінь привласнення, коли моральна цінність як етична категорія стає високозначущою для вихованця, позитивно переживається, стає бажаною для нього.

Традиційний спосіб першої зустрічі вихованця з вищою моральною цінністю, за якої вона демонструється в абстрактній (ідеальній) формі, виявився неефективним. За даного способу вища моральна цінність, образно кажучи, вторгається у реальне (недостатньо окультурене) життя вихованця, не асимілюється ним і в кінцевому підсумку виявляється "чужорідним тілом", якому немає місця у його внутрішній моральній структурі. У кращому випадку у вихованця може сформуватися лише знання про ту чи іншу цінність, але ніколи вона не стане реально діючим мотивом його життя. Тож не безпідставно розглянутий традиційний спосіб кваліфікують моралізаторством. Незважаючи на його виховну непродуктивність, він продовжує часто-густо своє практичне існування.

Альтернативою передуманню у виховному процесі ідеального морального (абстрактної цінності) повинна виступити перша зустріч вихованця з реальним моральним, тобто із ситуацією, коли абстрактна моральна цінність функціонує у формі конкретних, буденних моральних діянь, які є у досвіді реального життя вихованця. У деяких з них він самостійно вправлявся, а деякі лише спостерігав. Щоправда, цей процес, як правило, недостатньо усвідомлюється і самоусвідомлюється дитиною. За такого виховного підходу у вихованця можливе зняття внутрішнього бар'єру щодо привласнення вищої моральної цінності як смисло-ціннісного життєвого орієнтиру. Отже, продуктивною у моральному плані видається положення про утвердження ідеального мовою реального.

Пріоритет виховання у контексті вищої моральної цінності

Націленість рефлексивно-експліцитного методу на власне неповторне життя вихованця зумовлює зробити вихідним пунктом у його побудові вихованця, а не певну абстрактну моральну цінність, як припис чи закон. Якраз з огляду на ту чи іншу цінність має здійснюватися, так би мовити, смисло-емоційна анатомія вихованця. Він повинен початково набути вміння сприймати вищий світ моралі крізь призму своїх життєвих діянь, турбот, сподівань, колізій. Через їхнє осмислення вихованець усвідомлюватиме, що є його життєвим пориванням, якої воно сили і якої корекції потребує, щоб наблизитися до духовно збагаченого життя. Найголовніше у цій внутрішній рефлексивній роботі – розуміння дитиною власних конкретних переживань, пов'язаних з вищезгаданими життєвими реаліями. Така смисло-емоційна самодіяльність вихованця об'єктивно досить складна, тому в усій змістовній повноті вона може розгортатися лише за доцільного педагогічного управління. Більше того, це прямий обов'язок вихователя.

Крім оволодіння вміннями смисло-емоційного самопізнання, вихованець за допомогою педагога має визначати наслідки своїх життєвих поривань, їхньої особистісно перетворювальної активності. Конкретизуючи дану тезу, наголосимо, що вихованець мусить глибше усвідомити свої найбільш особисті емоційні переживання у моральній сфері, йому необхідно оволодіти здатністю гостріше спостерігати і розуміти, до чого призводять певні спонуки, діяння, звички у його власній душі, власному житті і в житті його ближніх. Зі сказаного випливає значущість сили досвіду дитини, в її духовно-моральному розвитку. Помилковим у цьому зв'язку видається судження, що у досвіді підростаючої особистості ще немає місця вищим моральним цінностям. Усе ж така думка не враховує тієї обставини, згідно з якою кожна особистісна цінність реалізується у відповідних моральних діяннях різних за рівнем суспільної важливості та широти соціального поля дії. З цієї позиції кожна дитина має моральний досвід у всьому духовному спектрі. Так, вихованець дотримується правила напівголосно розмовляти у кімнаті, де є інші люди, зберігати межі у жартуванні над іншими, поважати естетичні потреби інших під час харчування. У таких діях кристалізується милосердя як найвища моральна цінність, яка згодом набуде у розвиненої особистості значущої соціальної реалізації.

Вчасне відтворення вихованцем певного фрагменту морального досвіду – це лише початок його самоперетворювальної діяльності. Вирішальним при цьому виступає мета представлення (при допомозі педагога) конкретного відтвореного вихованцем морального переживання з приводу певної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (наприклад, задоволення потреби у допомозі) у форму відповідного завдання. Розмірковуючи над утрудненнями при його розв'язанні, які не привели до очікуваного результату, вихованець має шукати спосіб, за допомогою якого цей результат (одержання чи надання допомоги) може бути досягнутим. У такій морально напруженій ситуації вихователь і пропонує єдино можливий засіб – моральну істину (цінність альтруїзму), яку вихованець має прийняти як бажаний дарунок. У подібних моральних ситуаціях у нього не лише розумом, а й почуттями можливо сформулювати правильне ставлення до добра і зла у людському житті.

Розуміння вихованцем наслідків морального діяння у його особистісному вдосконаленні

Розуміння суб'єктом морального діяння наслідків, що відбиваються на іншому, традиційно зводиться до формального усвідомлення ініціатором цього діяння стану: задоволена чи не задоволена певна матеріальна чи внутрішньо психологічна потреба іншого. Навколо таких ситуацій й розгортається у кращому випадку відповідна вихо-

вна робота педагога. Однак таке розуміння наслідків видається досить поверховим, таким, що не охоплює усіх змістовних нюансів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Зазначимо, що пізнання вихованцем реальних наслідків рівною мірою стосується його моральних і аморальних діянь (вчинків і проступків). Тут йтиметься не про ті наслідки, які окрема людина чи група штучно пов'язують з даними діями, а про ті, які впливають для нас і для інших – і що головне – із сутності того чи іншого діяння. Сутність же однозначно визначається його мотивом, що фокусує у собі або конкретну вищу моральну цінність, або суспільно несхвальне прагнення (наприклад, вдячність чи неправду). Далі нам треба дати відповідь на питання “Якими можуть бути взагалі наслідки морального чи аморального діяння (окрім тих, що пов'язуються із сутністю) і за якими показниками їх потрібно визначати?” Так, вдячність можна розглядати як зовнішній вияв етикету, як вербально виражену прихильність чи ласку людини до людини. Таке розуміння й оцінка вдячності приносять суб'єкту цього морального діяння лише переживання миттєвого зовнішнього ефекту. Якогось позитивного внутрішнього особистісного збагачення суб'єкта такий результат не приносить. За умови, що автор вчинку-вдячності судить про неї з позиції її глибинної сутності як міжособистісного емоційно-ціннісного зближення, він починає осмислювати її у зв'язку з іншими набутими вищими моральними цінностями, тобто розглядає її вплив на зміцнення чуйності, справедливості, розради.

Така ж змістовно-оцінна тактика стосується і згаданої нами неправди як негативного особистісного утворення. Суб'єкт неправди може розмірковувати про неї з точки зору раптового душевного полегшення, до якого вона може призвести. Подібне формулювання суб'єктом наслідку цього аморального діяння ніяким чином не впливає на нейтралізацію цієї його особистісної вади. Суб'єкт проступку-неправди мусить (виходячи з її сутності як намагання привести іншу людину у стан невизначеності, дати викривлену інформацію) дійти до таких її наслідків, які призводять до руйнування його позитивної духовної структури, стимулюють появу інших особистісних вад, налаштовують на аморальне життєве світосприйняття у цілому.

Таким же чином вихованець як суб'єкт морального діяння (позитивного чи негативного) усвідомлює його наслідки стосовно іншого. Він може лише констатувати радість чи образ, яку переживає особа, на яку спрямоване моральне діяння. Таке бачення не буде для нього достатнім стимулом для особистісного зростання. Коли вихованець пов'яже наслідки свого діяння на іншого з його вірою у добродійність людини як такої чи у нього виникне настановлення про її жорстокість, тоді ця морально-світоглядна варіативність сприятиме особистісному дорослішанню вихованця.

Глибинне осмислення вихованцем своїх моральних діянь у спектрі їхніх сутнісних наслідків створює дієві умови для свідомого прийняття певної вищої моральної цінності. Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

3. Операційна структура реалізації рефлексивно-експліцитного методу

Використовуючи рефлексивно-експліцитний метод на певному етичному матеріалі, вихователь повинен послідовно реалізувати такі головні позиції:

1. Який конкретний зміст і значення якого етичного припису як моральної норми (наприклад, ти повинен бути чесним)? Тут потрібно викликати у спогадах вихованців відповідну сферу людських фактів (своїх і чужих), відносин і конфліктів (нагадати їм власні переживання), перш ніж вводити їх у зміст чесності як вищої моральної цінності. Треба обмірковувати елементарні суб'єкт-суб'єктні дії, які можливо віднести

до поняття “чесність” (бути господарем свого слова, дотримуватись правди, поважати міркування іншої людини, дбайливо ставитися до чужої власності тощо).

2. За допомогою яких засобів і на яких психологічних механізмах відбувається процес виховання чесності?

3. Як діє чесність на Я-доброцентроване вихованця?

4. Як діє чесність на Я-егоцентроване вихованця?

5. Як переживає чесність людина, на яку спрямована відповідна моральна дія?

6. Як діє чесність на спільне життя (групи, класу, громади)? Чому чесна людина так високо поціновується у всіх суспільствах? Які позитивні ціннісні утворення наявні у чесної людини?

7. Що таке досконала чесність? Чим винагороджується така чесність? (Довірою, захопленням, повагою до її носія).

8. Що може бути віднесено до поняття “неправдивість” як опозицію “чесності”?

9. Які зовнішні життєві обставини, а також які задатки, звички призводять до виникнення неправдивості?

10. Якими виховними засобами можливо подолати неправдивість?

Пропонуючи рефлексивно-експліцитний метод, ми не заперечуємо використання виховного імперативу “Ти зобов’язаний”. Лише наголосимо у цьому зв’язку, що якраз стосовно сучасних вихованців, які живуть у демократичному суспільстві, таке владне формулювання ефективніше діятиме у кінці, ніж на початку внутрішньої моральної самодіяльності. Авторитет морального імперативу не послабиться, а підсилиться, якщо особистий досвід також буде свідченням того, як глибоко моральна істина пов’язана з нашим Я-доброцентрованим і як вона корелюватиме з Я-егоцентрованим, яке не сприяє повноцінній діяльності і життю людини.

Кожній підрастаючій особистості властиве прагнення до душевної сили (як основи вищого самоствердження) і свободи (як різнобічної і відповідальної самостійності). Тому обов’язок вихователя – дати їй необхідні засоби для реалізації цього прагнення. Вихованець при цьому повинен не переживати стан підкорення духовно-моральним істинам, а сприймати їх як здійснення власного одухотвореного життя. Якраз на досягнення особистістю такої величної цілі й спрямований рефлексивно-експліцитний метод.

Список літератури: 1. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 30–37. 2. Бех І. Д. Рефлексія у духовному “Я” особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2011. – № 8–9 (980–981). – С.9–14. 3. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – М. : УФЦИнноватор, 1995. – 115 с. 4. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор ; пер. с дат. – М. : Республика, 1993. – 383 с. 5. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с. 6. Рогачева С. Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процессе социализации / С. Н. Рогачева // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 159–167. 7. Самосознание и научное творчество. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1992. – 450 с. 8. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972.

Bibliography (transliterated): 1. Beh I. D. Refleksija v duhovnomu samorozvitku osobistosti / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 2012. – № 1 (74). – S. 30–37. 2. Beh I. D. Refleksija u duhovnomu “Ja” osobistosti / I. D. Beh // Ridna shkola. – 2011. – № 8–9 (980–

981). – S.9–14. 3. Gumanizacija vospitanija v sovremennyh uslovijah / pod red. O. S. Gazmana, I. A. Kostenchuka. – M. : UFCInnovator, 1995. – 115 s. 4. K'erkegor S. Strah i trepet / S. K'erkegor ; per. s dat. – M. : Respublika, 1993. – 383 s. 5. Lishin O. V. Pedagogicheskaja psihologija vospitanija / O. V. Lishin. – M. : Institut prakticheskoy psihologii, 1997. – 256 s. 6. Rogacheva S. N. Vlijanie samosoznaniya na dinamiku razvitija samostojatel'nosti mladshogo shkol'nika v processe socializacii / S. N. Rogacheva // Mir psihologii. – 1999. – № 3. – S. 159–167. 7. Samosoznanie i nauchnoe tvorchestvo. – Rostov-na-Donu : Izd-vo RGU, 1992. – 450 s. 8. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie / A. G. Spirkin. – M. : Politizdat, 1972.

UDC 37.015.3:159.955.4

I. Beh

REFLEXIVE AND EXPLICITLY METHOD IN THE FORMATION OF THE MORAL PERSON SUSTAINABLE

The article is devoted to the creation of developmental educational method, which appeals to the positive experience of personality as a meaningful basis of deployment of reflexive-explicit process of generation of spiritual values. Operational structure of realization of the proposed method is discovered.

Key words: *educational background, the moral structure, confidence to pupil, self-esteem, personal life, self-ideal, the consequences of moral action.*

УДК 37.015.3:159.955.4

И.Д. Бех

РЕФЛЕКСИВНО-ЭКСПЛИЦИТНЫЙ МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНО УСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена созданию развивающего воспитательного метода, который апеллирует к положительному поведенческому опыту личности как содержательной основе развертывания рефлексивно-эксплицитного процесса порождения духовных ценностей. Раскрывается операционная структура реализации предлагаемого метода.

Ключевые слова: *педагогический фон, моральная структура, доверие к воспитаннику, самоуважение, индивидуальная жизнь, Я-идеальное, последствия морального действия.*

Стаття надійшла до редакційної колегії 25.04.2013

О.Г. Романовський

**ІННОВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
З ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ**

Розглянуто сутність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності з формування національної гуманітарно-технічної еліти на прикладі НТУ “ХПІ”.

Ключові слова: гуманітарно-технічна еліта, інноваційна спрямованість, педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, центр сучасних педагогічних технологій.

Актуальність дослідження та постановка проблеми полягають у тому, що сьогодні перед вищою школою, насамперед перед навчальними закладами системи інженерної освіти, постали принципово нові завдання. Ці завдання полягають у забезпеченні нової якості підготовки фахівців відповідно до суспільних вимог, що викликані кардинальними змінами, характерними для нашого часу.

В основу стратегічного завдання вищої школи покладено необхідність розв’язання актуальних проблем інженерної освіти з урахуванням основних світових тенденцій розвитку перспективних виробничих і соціальних технологій, змін, що відбуваються у характері та організації суспільного виробництва і управління ним та нових суспільних вимог до професійної компетентності, морально-етичних принципів і переконань, життєвих цінностей та ідеалів, а також до професійно значущих особистісних якостей інженерів, які сьогодні більшою мірою визначаються як європейський стандарт (В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, І.А. Зязюн, В.О. Кудін, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.).

Успішне розв’язання такого справді новаторського, масштабного і вкрай важливого для України завдання, яким є формування національної гуманітарно-технічної еліти, потребує організації і проведення серйозних наукових досліджень. Річ не тільки в тому, що при розробленні та реалізації цієї концепції ми відходимо від традиційного розуміння понять еліти, елітарності, лідерства, прагнемо поєднати і такі, на перший погляд, різні й суперечливі характеристики, як гуманітарне та технічне. Головна складність полягає у тому, що сьогодні ще є багато людей, навіть серед фахівців (як “гуманітаріїв”, так і “технарів”), які не сприймають цієї ідеї, не бачать можливості (а нерідко навіть і доцільності) такого поєднання. Однак потреби життєвої практики все більш настійливо вимагають підготовки саме таких фахівців.

Мета статті вбачаємо розкритті змісту та сутності творчого характеру педагогічних інновацій у формуванні гуманітарно-технічної еліти.

Основна частина роботи. Важливим видається положення про те, що в основі елітаризму є ідея природженої обдарованості людини, наявність у неї таких якостей, які зумовлюють здатність найкращого виконання владних функцій у суспільстві. Соціальна еліта, за твердженням В.П. Андрущенка, є порівняно невеликою групою осіб, яка характеризується, на відміну від “маси”, згуртованістю, гомогенністю, досвідом керівництва, розвинутими міжособовими зв’язками.

Виходячи з цих принципових положень, ми вважаємо, що студентське середовище цілком відповідає визначальним ознакам еліти і тому воно є потенційним джерелом її формування. Так, до речі, завжди й відбувалось, оскільки будь-яку еліту (керівну, політичну, науково-технічну, адміністративну тощо) традиційно складали випускники вищих навчальних закладів, перш за все престижних і переважно інженерно-технічних.

© О.Г. Романовський, 2013

Тому ми й орієнтуємось на формування національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти із студентів нашого університету, який є одним з найстаріших технічних закладів освіти в Україні. Університет було засновано 1885 року, і протягом 127 років він готував висококваліфіковані кадри фахівців не тільки для промисловості, а й для науки, культури, державного управління. Багато його випускників і сьогодні очолюють великі, всесвітньо відомі підприємства, наукові установи, державні управлінські структури.

Перш за все варто підкреслити, що такий стратегічний напрям у підготовці сучасних фахівців, як формування гуманітарно-технічної еліти, спрямований не на підготовку відносно вузького елітарного прошарку фахівців, а на "підтягування" кожного випускника до рівня еліти. Цілком зрозуміло, що таке завдання є на порядок більш складним і відповідальним. Проте ситуація з підготовкою кадрів для науково-технічної сфери і особливо сфери управління, їхній професійний рівень, духовність і загальнокультурна підготовка набули сьогодні характеру національної проблеми. Без ефективного її вирішення неможливо сподіватися на швидке соціально-економічне і духовне відродження України та забезпечення її сталого розвитку як сучасної європейської держави.

Безперечно, педагогічне новаторство є умовою розвитку освіти, оскільки воно вносить у нього різного роду новації. Останні виявляються в тенденціях нагромадження видозмін різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі. Їхнім наслідком можуть бути як часткові трансформації в змісті освіти й педагогічних технологій, так і глобальні зміни у сфері освіти.

Педагогічні інновації - це актуально значущі й системні новотвори, які само організуються. Виникають вони на основі різноманітних ініціатив і нововведень та стають перфективними для еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток.

На наше глибоке переконання, *органічна цілісність низки заходів передбачає розвиток інноваційного процесу в освіті:*

по-перше, створення організаційно-методичних умов для прийняття й дії різноманітних нововведень.

Надзвичайно важливою справою сьогодні стає завдання суттєвого підвищення рівня *педагогічної компетенції* професорсько-викладацького складу. Адже в умовах постійного зростання обсягів науково-технічної інформації основним резервом і надійним засобом належного її засвоєння студентами є саме педагогічна майстерність викладача. Життя потребує забезпечення високих морально-етичних якостей викладачів вищої школи як основної передумови відповідного їх формування у майбутніх фахівців. Безперечно, вкрай необхідним треба вважати й завдання з оволодіння викладачами сучасними інформаційними технологіями, і глибоке усвідомлення ними необхідності забезпечення єдності навчально-виховного процесу. Крім того, європейська перспектива і приєднання до Болонського процесу потребує також підвищення комунікативної компетенції професорсько-викладацького складу. У зв'язку із цим перед керівництвом освітньої галузі і окремих навчальних закладів постає завдання щодо заохочування вивчення і використання викладачами іноземних мов.

Вважаємо, що рівень педагогічної компетенції професорсько-викладацького складу визначається і рівнем педагогічної творчості (елементарний, оптимальний, евристичний, вищий). А тому виникає питання про *творчість молодих педагогів*, які не мають достатнього соціального й професійного досвіду. Відповіді викладачів-початківців і майбутніх викладачів на відміну від викладачів, які мають певний професійний стаж, здебільшого однозначні: творити може тільки молодий викладач, не обтяжений чужим досвідом. Характерно, що педагогічна творчість у цьому випадку нерідко ототожнюється зі шляхом проб і помилок. Проте твердження молодих викладачів не позбавлено підстав, хоча в ньому й відбивається юнацький максималізм. Це питання у

свою чергу викликає і інші: яке співвідношення педагогічного досвіду й творчості, педагогічної творчості й майстерності?

Педагогічна майстерність - це діяльність педагога на рівні зразків й еталонів, відпрацьованих у практиці й уже описаних у методичних розробках і рекомендаціях.

Майстерність педагога прямо не пов'язана зі стажем його роботи. На відміну від майстерності, педагогічна творчість, як зазначає І.А. Зязюн, це завжди пошук і знаходження нового: або для себе (виявлення педагогом варіативних нестандартних способів рішення педагогічних завдань), або для себе й інших (створення нових оригінальних підходів, окремих прийомів, що перебудовують відомий педагогічний досвід).

Отже, кожен педагог продовжує справу своїх попередників, педагог-творець бачить ширше й значно далі. Кожен педагог так чи інакше перетворить педагогічну дійсність, але тільки педагог-творець активно бореться за кардинальні перетворення, і сам у цій справі є наочним прикладом. Тому підвищення кваліфікації викладачів у нашому університеті стало одним з найважливіших завдань. У рамках чітко налагодженої системи викладачі мають змогу підвищувати кваліфікацію у п'ятнадцяти постійно діючих семінарах, тематика яких охоплює найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки взагалі й інженерної освіти зокрема. Серед них варто назвати насамперед такі семінари:

- “Основи педагогічної майстерності (для молодих викладачів)” (керівники – проф. Романовський О.Г., доц. Панфілов Ю.І.);
- “Людинознавчі основи особистісно орієнтованих освітянських технологій у вищій освіті” (керівник – проф. Зубар Г.П.);
- “Активізація навчального процесу” (керівник – проф. Горілий О.В.);
- “Використання технологій дистанційного навчання у навчальному процесі” (керівник – проф. Кухаренко В.М.);
- “Професійна майстерність викладача фізичного виховання” (керівник – проф. Любієв А.Г.);
- “Інтерактивні технології у викладанні іноземних мов у вищому навчальному закладі” (керівник – проф. Горошко О.І.);
- “Сучасні комп'ютерні технології дослідження елементів складних механічних систем” (проф. Ткачук М.А.) тощо.

З 2010 року на базі методичного відділу університету та кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” діє *Центр Сучасних педагогічних технологій* (керівник *Центру СПТ НТУ “ХПІ”* - проректор з науково-педагогічної роботи, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор О.Г. Романовський).

Центр СПТ створено для розвитку педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ та інших закладів освіти як найвищого рівня педагогічної діяльності і вияву творчої активності особистості педагога.

Метою діяльності Центру є :

- сприяння розвитку педагогічної культури і педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ та інших закладів освіти;
- підвищення рівня професійної компетентності викладачів та творчої активності в їхній професійній діяльності;
- формування індивідуального стилю викладача та розвитку авторських систем;
- формування готовності до запровадження педагогічних інновацій у навчально-виховному процесі підготовки фахівців;

- формування готовності до викладацької діяльності аспірантів та магістрантів інженерно-технічного та економічного профілю.

Основні завдання діяльності Центру СПТ НТУ “ХП”:

- надання оперативної методичної, консультативної допомоги з боку консультантів Центру СПТ і забезпечення умов організованого навчання способам і прийомам реалізації наукових рекомендацій щодо розвитку педагогічної майстерності викладачів непедагогічного профілю;

- формування банку даних про новинки педагогічних ідей у теорії й практиці вищої школи (вивчення, аналіз, узагальнення й систематизація інноваційних педагогічних ідей і технологій з метою застосування їх у навчально-виховному процесі університету);

- проведення наукових психолого-педагогічних досліджень у галузі формування конкурентоздатних фахівців, готовності їх до професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства, а також розвитку педагогічної майстерності викладачів, їхньої професійної культури, особистісно-професійного потенціалу;

- встановлення партнерських відносин із зовнішніми профільними структурами в Україні та інших країнах;

- участь у спільних дослідницьких проектах;

- сприяння організації і виданню наукових публікацій в електронному та друкованих виданнях з питань педагогічної майстерності, готовності до педагогічної діяльності, застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки сучасних фахівців;

- організація, підготовка, координація й участь у всеукраїнських і міжнародних конференціях, семінарах, нарадах, виставках із проблем вивчення й застосування інноваційних педагогічних технологій і ідей.

Основні напрями роботи Центру СПТ:

- просвітництво;

- дослідницька діяльність;

- тренінгові програми;

- наукові публікації з питань педагогічної майстерності, готовності до педагогічної діяльності, застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки сучасних фахівців.

Розкриємо основні напрями роботи Центру СПТ.

Перший напрям – просвітництво і надання оперативної методичної, консультативної допомоги з боку консультантів Центру. *Координація діяльності відповідних підрозділів (кафедр університету), професорсько-викладацького складу всіх кафедр і факультетів університету з питань інноваційних педагогічних ідей і технологій* відбувається завдяки взаємодії заступників деканів факультетів НТУ “ХП”, завідувачів та викладачів, аспірантів і магістрантів кафедр за участі консультантів Центру СПТ: д.пед.н. проф. Ігнатюк О.А., к.пед.н. доц. Підбуцької Н.В., к.пед.н. доц. Воробйової Є.В., к.пед.н. доц. Резнік С.М., к.пед.н. доц. Синельник І.В. відповідно до встановленого порядку переліку закріплених за консультантами факультетів університету. Консультантами підготовлено добірку інформаційних матеріалів з питань педагогічних технологій і інновацій в освіті, яку подано для ознайомлення викладачам кафедр університету. Зв'язок відбувається через заступників деканів з методичної роботи. Після ознайомлення на факультетах і кафедрах університету постійно проводяться методичні семінари, круглі столи, консультації та зустрічі з викладачами та аспірантами для з'ясування стану питання.

На підставі такої спільної діяльності консультантів Центру СПТ та методичних комісій факультетів університету було:

- визначено кращих викладачів, які проводять заняття із застосуванням сучасних педагогічних технологій, серед яких, наприклад за напрямом:

- ігрове проектування – проф. Горілого О. В. (кафедра автоматизованих систем управління); проф. Перевалова Л. І. (кафедра технології жирів та продуктів горіння), проф. Клітного В. В. (кафедра гідропневмоавтоматики), доц. Попову Г. В. (кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами);
- сучасні технології створення та використання дистанційних курсів – проф. Кухаренка В. М. (кафедра технічної кріофізики);
- особистісно орієнтовані освітні технології – проф. Зубар Г. П. (кафедра технології полімерних і композиційних матеріалів та покриттів), провідного наукового співробітника Топтигіна О. Л. – (кафедра фізики металів та напівпровідників);
- використання технологій Веб 2.0 – проф. Горошко О. І. (кафедра міжкультурної комунікації та іноземної мови);
- інноваційні технології у навчанні студентів менеджерських спеціальностей – доц. Решетняк О. В. (кафедра фінансів, контролінгу і зовнішньоекономічної діяльності);
- професійна майстерність викладача ВНЗ – проф. Пономарьова О. С. (кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами);
- професійна майстерність викладача фізичного виховання – проф. Любієва А. Г. (кафедра фізичного виховання) та багатьох інших.

- організовано проведення показових занять кращих викладачів, що використовують сучасні педагогічні технології, адаптовані до особливостей факультету. Було відзначено активну діяльність викладачів таких факультетів: бізнесу і фінансів, інформатики і управління, енергомашинобудівного, електромашинобудівного, технології неорганічних речовин, технології органічних речовин, фізико-технічного та ін.

Заходи, спрямовані на вдосконалення педагогічної майстерності викладачів університету, не обмежуються тільки проведенням постійно діючих семінарів. Консультанти Центру СПТ – це викладачі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами.

З метою формування готовності до викладацької діяльності аспірантів та магістрантів інженерно-технічного та економічного профілю до навчальних планів введено вивчення низки навчальних дисциплін.

Так, такі дисципліни як “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності” (30 лекц. год.) та “Методи викладання технічних дисциплін ” (30 лекц. год.) викладаються слухачам магістерських програм.

Для аспірантів першого року навчання викладається дисципліна “Основи педагогіки вищої школи” (32 лекц. год.), головна мета якої є формування готовності аспірантів до викладацької діяльності.

Варто зазначити, що викладачі означених дисциплін постійно поліпшують зміст лекційних курсів, практичних та семінарських занять відповідно до проблем сучасного розвитку теорії та методик професійної освіти, формування професійної компетентності випускників ВНЗ, їх готовності до особистісно-професійного самовдосконалення, інноваційних педагогічних ідей і технологій в контексті підвищення якості підготовки сучасних фахівців (проблемний підхід, діалоговий підхід, ігрове моделювання, тестування, запровадження технологій педагогічної взаємодії суб’єктів освітнього процесу тощо).

Формування банку даних **про розроблення інноваційних педагогічних технологій і впровадження** їх у навчально-виховний процес університету відбувається шляхом опитування серед магістрантів та аспірантів університету.

Так, за результатами опитувань стосовно педагогічних технологій, які були застосовані викладачами під час їхнього навчання в університеті, можна зазначити:

1. Студенти та аспіранти зазначили досить цікаві ділові та рольові ігри, які були проведені з ними, завдання щодо самопрезентацій, аналіз конкретних ситуацій, цікаві, творчі завдання, дискусії з актуальних та неоднозначних тем, екскурсії, застосування дистанційних технологій, презентацій на лекціях та семінарах, проведення занять студентами у ролі викладачів тощо.

2. Більшість респондентів зазначила, що активні методи навчання є найбільш цікавими у навчанні, ці завдання найбільше сподобались студентам. У той же час деякі з них зазначили, що іноді виникали труднощі, особливо при самостійному засвоєнні навчального матеріалу дисциплін, що вивчалися через застосування дистанційних технологій. Студенти зазначили, що їм складно розуміти матеріал та не вистачає спілкування із викладачами.

3. Значна кількість респондентів висловила побажання, щоб викладачі більшою мірою застосовували активні методи навчання, експериментували під час навчального процесу та використовували більш різноманітні методи навчання, аргументуючи це тим, що навчальний процес у цьому випадку не тільки більш цікавий, але й дозволяє краще та глибше засвоювати навчальний матеріал.

Розвиток інноваційного процесу в освіті передбачає, по-друге, створення творчої атмосфери в освітньому просторі університету, культивування інтересу в педагогічному співтоваристві до ініціатив і нововведень;

Дійсно, педагогічна діяльність - процес постійної творчості. Але, на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не ставить за мету створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для одержання найкращого в даних умовах результату.

Відомо, що протягом тривалого часу Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут" є одним з лідерів вищої технічної освіти в Україні. Проведення міжнародних науково-практичних, науково-методичних конференцій і семінарів стало регулярним, до нашого університету приходять учитися і викладачі з інших вищих навчальних закладів міста, і шкільні вчителі. Їм допомагають нагромаджений в університеті величезний досвід методичної роботи, нові освітні технології. Серед таких заходів треба перш за все зазначити міжнародні наукові конференції: Кримські педагогічні читання (2000-2003, 2008, 2010, 2013 рр.); "Творча особистість у системі неперервної професійної освіти" (16-17 травня 2000 р.), "Формування національної гуманітарно-технічної еліти" (23-24 травня 2002 р.), "Управління великими соціальними системами та гуманітарно-технічна еліта" (22-23 травня 2003 р.), "Гуманітарно-технічна еліта та управління великими соціальними системами" (26-27 травня 2004 р.), "Переяславська Рада, її історичне значення та перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації" (2006-2012 рр.), "Роль літератури у формуванні гуманітарно-технічної еліти України та Росії" (2006-2012 рр.), "Простір літератури – шлях до миру, згоди та співробітництва між слов'янськими народами" (2006-2012 рр.), щорічні – "Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я", Міжвузівські школи-семінари "Інноваційні педагогічні технології у вищій школі" та ін.

Окремо хотілося б зупинитися на дослідницькій діяльності, яка висвітлює другий напрям діяльності Центру СПТ. Проведення наукових психолого-педагогічних досліджень у галузі формування конкурентоздатних фахівців, готовності їх до професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства, а також розвитку педагогічної

майстерності викладачів, їхньої професійної культури, особистісно-професійного потенціалу.

Науковий доробок висвітлений у захищених дисертаційних роботах викладачів та аспірантів кафедри ППУСС:

- на здобуття доктора педагогічних наук - 1 (О.А. Ігнатюк, 2010);

- на здобуття кандидата педагогічних наук – 15 (М.В.Фоміна, 2005, О.М.Лапузіна, 2006, С.М. Резнік, 2006, Н.В. Підбуцька, 2008, Є.В. Воробйова, 2010, Л.М. Грень, 2010, В.В. Орел, 2011, Л.М. Рябченко, 2011, Ю.Г. Чебакова, 2011, Т.В. Гура, 2011, Т.О. Бутенко, 2011, Н.Ю. Северина, 2012, А.О. Тиняков, 2013, Ю.В. Дишлева, 2013, М.П. Згурська, 2013 р.);

- на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук - знаходиться на розгляді у спецраді – 1 (І.А. Сладких, 2013);

- на здобуття кандидата психологічних наук – 2 (Ж.Б. Богдан, 2012, М.В. Петренко, 2012).

Другий напрям роботи Центру СПТ - сприяння створенню умов для ознайомлення професорсько-викладацького складу університету з результатами психолого-педагогічних досліджень (*науково-практичні й методичні дослідження викладачів і співробітників університету у царині теорії й методики професійної освіти*), обґрунтування доцільності їхнього впровадження, розвиток на цій основі потреби в застосуванні наукових результатів на практиці. Серед таких заходів варто перш за все зазначити:

1. Організацію та проведення міжнародних наукових конференцій:

▪ “Педагогіка вищої школи ХХІ століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти”(V Кримські педагогічні читання, 2010 р.);

▪ “Нові педагогічні технології в освіті та формування гуманітарно-технічної еліти” (VI Кримські педагогічні читання 21.05-24.05.2013 р.);

▪ “Переяславська Рада, її історичне значення та перспективи розвитку східнослов’янської цивілізації” (2010-2012 рр.);

▪ “Роль літератури у формуванні гуманітарно-технічної еліти України та Росії” (2010-2012 рр.);

▪ “Простір літератури – шлях до миру, злагоди та співробітництва між слов’янськими народами” (2010-2012 рр.);

▪ щорічна школа-семінар “Сучасні педагогічні технології в освіті” (2010-2013 рр.);

▪ щорічна Міжнародна науково-практична конференція “Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров’я” (2010 - 2012 рр.);

▪ щорічна Міжнародна науково-теоретична студентська конференція “Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес” (2010 - 2013 рр.);

▪ Всеукраїнська науково-практична конференція “Кирпичовські читання з історії науки і техніки” (14 листопада 2012 р.);

▪ Міжнародна науково-практична конференція “Спадщина М.В.Ломоносова – історія та сучасність” (17 листопада 2012 р.).

2. Проведення семінарів на базі методичного відділу НТУ “ХП”.

3. Проведення викладачами кафедри ППУСС науково-дослідних робіт з проблем теорії та методики професійної освіти, керівництво роботою аспірантів з виконання дисертаційних досліджень.

4. Проведення відкритих попередніх захистів кандидатських дисертацій на кафедрі ППУСС з проблем теорії та методики професійної освіти.

5. Участь професорсько-викладацького складу кафедр і факультетів у засіданнях Методичної Ради університету та засіданнях Вченої Ради НТУ “ХП”, де на порядку

денному обговорюються найважливіші питання підвищення якості професійної підготовки сучасних фахівців.

6. Інформування викладачами викладачів кафедри ППУСС членів спеціалізованих рад щодо новацій у професійній підготовці сучасних фахівців

Розвиток інноваційного процесу в освіті передбачає по-третє, *ініціювання розроблення, проектування педагогічних систем, моделей підготовки майбутніх професіоналів і механізмів їхньої всебічної апробації, впровадження й підтримки.*

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але й якісні характеристики. Зміст й організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, що відбиває ступінь реалізації їм своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності тому є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона обумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їхня неоднозначність, потребують варіативних підходів до аналізу й рішення завдань, які випливають із них.

Відомо, що розвиток свідомості й творчих параметрів людини відбувався шляхом від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності й лише потім - до її творчого перетворення. Рівною мірою це стосується й еволюції свідомості та діяльності педагога. У цей час твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало тривіальним. Однак не менш відомо, що як у некваліфіковану, традиційно нетворчу працю працівник може внести елемент творчості, так і навпаки - педагогічну діяльність можна будувати за шаблоном, позбавивши її властивого їй творчого початку.

Сьогодні диктує необхідність впровадження ідеї неперервної професійної освіти, яка посідає важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства. До найбільш характерних особливостей неперервної освіти сьогодні відносять: по-перше, фундаменталізацію освіти; по-друге, випереджаючий характер освіти; по-третє, збільшення доступності освіти для населення; по-четверте, технологічність освіти.

Цілком зрозуміло, що *фундаменталізація* освіти спрямована на формування системного мислення, цілісної картини світу; *збільшення доступності всіх видів освіти для населення забезпечується* як дистанційним навчанням та впровадженням різних телекомунікаційних технологій; *технологічність освіти* приводить до значущості етапів самоосвіти, принципу індивідуалізації навчання, підвищення ролі засобів навчання; *випереджаючий характер освіти* орієнтує особистість на майбутнє, на умови майбутньої професійної діяльності в інноваційних умовах розвитку суспільства, а перед педагогами і дослідниками окреслює нові напрями в педагогічних дослідженнях, які спрямовані перш за все на розв'язання певних протиріч, що виявляються на рівні концептуалізації освіти; мети підготовки майбутніх фахівців; а також на визначенні змісту і технологій інноваційної підготовки сучасних професіоналів.

Третій напрям діяльності Центру СПТ пов'язаний із проведенням тренінгових програм. Проведення тренінгових програм має за мету впровадження та використання переважно сучасних підходів, спрямованих на виховання та розвиток конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця. Одним з таких напрямів є організація та робота психолого-педагогічного кіноклубу в НТУ "ХП" (організатор і модератор – к. психол.н., доц. Попова Г. В.). Одним із головних завдань є формування професійної спрямованості та готовності до професійної діяльності студентів університету. Такі заходи є циклічними. Хотілося б зазначити, що засідання кіноклубу у 2013 році вже відбуваються у будівлі нової бібліотеки - комфортабельному сучасному приміщенні, яке приваблює відвідувачів не тільки сучасним дизайном, але й технічним оснащенням. До

роботи кіноклубу залучаються студенти-психологи всіх курсів, викладачі університету та в ролі експертів виступали викладачі кафедри ППУСС (д.пед.н. проф. Ігнатюк О. А., к.психол.н. проф. Черкашин А. І., к.психол.н. доц. Панфілов Ю. І., к.психол.н. проф. Фурманець Б. І.), так і фахівці інших ВНЗ.

Четвертий напрям діяльності Центру СПТ пов'язаний із сприянням організації і виданням наукових публікацій в електронному та друкованих виданнях з питань педагогічної майстерності, готовності до педагогічної діяльності, застосуванням інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки сучасних фахівців.

У 2010-2013 рр. на кафедрі ППУСС було видано наукові публікації з питань педагогічної майстерності, готовності до педагогічної діяльності, серед яких: 8 монографій, 5 підручників, 10 навчальних посібників, 11 навчально-методичних посібників, 7 текстів лекцій та багато інших наукових видань. Варто назвати тільки деякі з них:

- *Інженерна психологія у системах “людина-машина”: підручник / О.Г.Романовський, Б.І.Фурманець, Ю.І.Панфілов. - Харків : НТУ “ХПІ”, 2012.-336 с. Гриф надано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (лист № 1/11-8042 від. 28.05.2012р.)*

- *Пономарьов О.С., Касьянова О.М. Моделювання діяльності фахівця: підручник / О.С. Пономарьов, О.М. Касьянова – Харків: НТУ “ХПІ”, - Харків: Видавництво ФОП Тагаєв П.О., 2011. – 236 с.*

- *Карамушка Л.М., Романовський О.Г., Філь О.А., Михайленко В.О., Васильєва І.Г. Технологія формування команд в організаціях: навч. посіб. / Л.М.Карамушка, О.Г. Романовський, О.А. Філь [та ін.]. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2011. – 184 с. Гриф № 1/11-4079 від 25.05.2011 р.*

- *Романовський О.Г., Михайличенко В.Є., Грень Л.М. Педагогіка успіху: підручник / О.Г. Романовський, В.Є. Михайличенко, Л.М. Грень. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2011. – 368 с. Гриф надано Міністерством освіти і науки України, лист № 1/11—6291 від 12.07.10 р.*

- *Педагогіка успеха : учебник/ А.Г.Романовский, В.Е.Михайличенко, Л.Н.Грень. - Харків: НТУ “ХПІ”, 2012. – 372 с. - На рус яз. Гриф № 1/II-2637 от 28.02.2012.*

- *Логіка інженерної діяльності : підручник / С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов, Л.Л.Товажжянський. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2012. - 480с. Гриф надано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як підручник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/11-4129 від 27.03.2012).*

- *Пономарьов О.С., Романовський О.Г., Ігнатюк О.А., Згурська М.П. Професійна культура викладача. – Харків, НТУ "ХПІ", 2011. - 198 с. (навч. посіб., затверджений Вченою радою НТУ "ХПІ").*

- *Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Ігнатюк О.А., Резнік С.М., Підбуцька Н.В., Гура Т.В., Беляєва Л.В, Воробйова Є.В. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (монографія). – Харків: Видавець Савчук В.К., 2011. - 336 с. (монографія, затверджена Вченою радою НТУ "ХПІ").*

- *“Сучасні педагогічні технології в освіті”: збірник наукових праць / за ред. О.Г. Романовського, Ю.І. Панфілова. - Харків: НТУ “ХПІ”, 2012. - 224 с. (за підсумками X міжвузівської школи-семінару НТУ “ХПІ”).*

- *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. - Харків: НТУ “ХПІ”, 2010- 2013 рр. (щоквартальне наукове видання України).*

- *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції “Переяславська Рада та перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації”. - Харків: НТУ “ХПІ”. – 2010.*

• Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції “Переяславська Рада та перспективи розвитку східнослов’янської цивілізації”. - Харків: НТУ “ХПІ”. – 2011.

• Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. - Харків: НТУ “ХПІ”, 2010- 2013. (*щоквартальне фахове наукове видання України*).

Розвиток інноваційного процесу в освіті передбачає, по-четверте, *інтеграцію найбільш перспективних нововведень продуктивних проектів у реально діючі освітні системи і переведення спроектованих інновацій у режим постійно діючих експериментальних навчально-освітніх установ*.

Твердження про те, що людина живе доти, поки вчиться, у сучасних умовах набуває особливого значення. Для розвитку будь-якого суспільства виникає потреба в особистостях, причому творчих. Особливо гостро постає це питання перед суспільством, що здійснює трансформаційні демократичні перетворення. Таких фахівців, молодих, з якісною професійною і гуманітарною підготовкою, високими моральними цінностями і принципами, глибокими знаннями природи людини, їхніх ресурсів та можливостей, які прагнуть до максимального розкриття і реалізації власного потенціалу, потрібно розглядати як представників гуманітарно-технічної еліти, а їхнє формування-як найважливіший напрям сучасної вищої школи.

Сучасний розвиток суспільства має свої особливості. Не можна не зазначити, що сучасна інженерна діяльність все більше ускладнюється. Розширилися їхні функції. Так, залежно від профілю інженера (наприклад, технологічного, механічного, економічного), збільшилася частка управлінської функції - до 18-21 %, організаційної - до 16-22 %, комунікативної - до 12-27 %, діагностичної функції до 18-32 %. Тобто ці зміни мають знайти відбиття у змісті фахової підготовки. Отже, виникає необхідність вдосконалення змісту професійної підготовки.

Сьогодні значно підвищилися вимоги до випускників вищих навчальних закладів. На ринку праці потрібні не просто спеціалісти, а фахівці, професіонали своєї справи. Не має сумніву, що випускники вищих технічних навчальних закладів опановують обрану спеціальність за фахом на достатньо високому рівні у відомих спеціалістів у своїх галузях науки. Проте під час працевлаштування і при виконанні професійних обов’язків молодий спеціаліст дуже часто стикається з певними проблемами щодо сформованої готовності до професійної діяльності. Нерідко молодий фахівець не може вписатись у колектив, спілкуватися в колективі, викласти свою думку, ефективно брати участь у виробничих нарадах, доводити свої ідеї. У нього часто не вистачає умінь запобігати виникненню складних виробничих ситуацій, знаходити компромісні рішення проблем під час виникнення конфліктних ситуацій. Тому усуненню цих недоліків мають допомогти інноваційні зміни у змісті освіти, а саме: впровадження відповідних інтегрованих навчальних дисциплін, які значною мірою належать до суспільно-гуманітарного блоку.

З 2001 року в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” в навчально-виховний процес підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр, спеціаліст, магістр було впроваджено 12 розроблених інноваційних курсів з психолого-педагогічних та управлінських дисциплін: “*Теорія та практика управління соціальними системами*”, “*Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності*”; “*Основи управління соціальними системами*”; “*Психологія управління*”; “*Управлінська культура керівника*”; “*Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності інженера*”; “*Управління розвитком соціально-економічних систем*”; “*Сучасні управлінські технології*”; “*Психологія життєвого успіху*”; “*Філо-*

софія життєвого успіху”, “Організаційна поведінка”; “Філософські проблеми екології”. Розроблено новий курс “Педагогіка успіху”, який введений з цього року до бакалаврської програми підготовки студентів за спеціальністю “Психологія” та магістерської підготовки студентів спеціальності “Педагогіка вищої школи”.

Отже, знання становлять основу теоретичної підготовки студентів. Вони тільки тоді будуть професійно придатними, якщо будуть засвоєні і прийняті ними, коли на основі розрізненої у відповідному розумінні інформації змінюється і ускладнюється їхній світогляд, соціальні позиції в цілому і професійні в тому числі.

Вважаємо, що розроблення і впровадження нових психолого-педагогічних та управлінських дисциплін у фаховій підготовці в умовах технічного університету сприяє набуттю майбутніми фахівцями відповідної ієрархії системи знань.

У психолого-педагогічній та управлінській підготовці майбутніх фахівців в умовах технічного університету зроблено особливий наголос на розвитку тих умінь, які знадобляться особистості як у професійній діяльності, так і в життєдіяльності взагалі. Серед них *комунікативні та організаторські вміння; уміння розуміти вчинки співробітників і передбачити їхню поведінку; досягати повного розуміння з колегами; уміння запобігати конфліктам у спілкуванні; ефективно працювати в команді, здійснювати керівництво персоналом на будь-якому рівні управління; ефективно працювати із діловою документацією; готувати і проводити публічні виступи; проводити наради.*

Професійна діяльність не може здійснюватися без високого рівня розвитку в інженера комунікативних та організаторських здібностей. Керівнику необхідно швидко орієнтуватися в обставинах, чітко їх аналізувати і швидко приймати рішення. Для нього стає досить важливим опанувати знання у галузі психології, педагогіки, управління, без яких стає неможливим визначення індивідуальних особливостей психіки кожного співробітника; розуміння мотивів різноманітних дій і вчинків колег; вибір правильної тактики поведінки; прогнозування і попередження прояву кризових ситуацій; розроблення стратегії та впровадження тактики на успіх у професійній діяльності.

Отже, розроблення та впровадження інноваційних психолого-педагогічних та управлінських спецкурсів в НТУ “ХПІ” сприяло тому, що підвищився рівень соціально-психологічної та управлінської компетентності наших випускників. Про це свідчать відгуки як випускників, так і працедавців, листи подяки, що отримують кафедри, які здійснюють фахову підготовку в нашому університеті.

Таким чином, наведені результати дослідження проблеми впровадження педагогічних інновацій у формування національної гуманітарно-технічної освіти дозволяють дійти **висновків**. Така підготовка цілком відповідає сучасним суспільним вимогам до професійної компетенції та особистісних якостей фахівця і є проявом подальшої реалізації і конкретизації стратегічного завдання вищої школи - гуманізації та гуманітаризації інженерної освіти, забезпечення її індивідуалізації, особистісної та діяльнісної орієнтації.

Педагогічне новаторство є умовою розвитку освіти, оскільки воно вносить у неї різного роду новації. Останні виявляються в тенденціях нагромадження видозмін різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі. Їхнім наслідком можуть бути як часткові трансформації в змісті освіти й педагогічних технологій, так і глобальні зміни у сфері освіти.

Відповідно до логіки розвитку науково-технічного і соціального прогресу формування гуманітарно-технічної еліти передбачає регулярне оновлення змісту і технологій фундаментальної, загальноінженерної, спеціальної, психолого-педагогічної та управлінської підготовки. Ефективну психолого-педагогічну й управлінську підготовку можуть забезпечити розроблення і використання нових освітніх технологій, у першу

чергу широка інформатизація навчально-виховного процесу і активні методи навчання. Успішна реалізація складних і відповідальних завдань з підготовки національної гуманітарно-технічної еліти неможлива без цілеспрямованого постійного підвищення професійного і загальнокультурного рівня професорсько-викладацького складу та його педагогічної майстерності.

Список літератури: 1. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії (Західноєвропейський контекст): [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / Андрущенко В.П.- К.: Тандем, 2000. - 416 с. 2. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: монографія (за заг. ред. О.Г. Романовського та О.С. Пономарьова). – Харків: Видавець Савчук В.К., НТУ “ХПІ”, 2011. – 336 с. 3. Сучасні педагогічні технології в освіті: збірник наукових праць / за ред. О.Г. Романовського, Ю.І. Панфілова. - Харків: НТУ “ХПІ”, 2012. - 224 с.

Bibliography (transliterated): 1. Andrushhenko V.P. Istorija social'noї filosofії (Zahidnoevropejs'kij kontekst): [pidruchnik dlja studentiv vishhih navchal'nih zakladiv] / Andrushhenko V.P.- K.: Tandem, 2000. - 416 s. 2. Formuvannja psihologichnoї gotovnosti majbutnih fahivciv do profesijnoї dij'al'nosti: monografija (za zag. red. O.G. Romanov'skogo ta O.S. Ponomar'ova). □ Harkiv: Vidavec' Savchuk V.K., NTU “HPI”, 2011. – 336 s. 3. Suchasni pedagogichni tehnologii v osviti: zbirnik naukovih prac' / za red. O.G. Romanov'skogo, Ju.I. Panfilova. - Harkiv: NTU “HPI”, 2012. - 224 s.

УДК 378

А.Г. Романовский

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГУМАНИТАРНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ

Рассмотрена сущность инновационной направленности педагогической деятельности по формированию национальной гуманитарно-технической элиты на примере НТУ “ХПИ”.

Ключевые слова: гуманитарно-техническая элита, инновационная направленность, педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, центр современных педагогических технологий.

UDC 378

O. Romanovskyi

INNOVATIVE ORIENTATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY ON THE FORMATION OF NATIONAL HUMANITARIAN AND TECHNICAL ELITE

The essence of innovative orientation of pedagogical activity on the formation of national humanitarian and technical elite is considered on the example of NTU “KhPI”.

Keywords: humanitarian and technical elite, innovative orientation, pedagogical activity, pedagogical skills, the center of modern educational technologies.

Стаття надійшла до редакційної колегії 30.05.2013

Григорій Васянович

**ГУМАНІТАРНА ОСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ
КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ**

Аналізуються роль, місце і значущість гуманітарної освіти у підготовці кваліфікованих робітничих кадрів. Визначаються мета, завдання, принципи, зміст і структура гуманітарної освіти на сучасному етапі її розвитку. Обґрунтовуються головні умови, за яких гуманітарна освіта стає важливим чинником підготовки кваліфікованих робітників.

Ключові слова: особистість, робітничі кадри, гуманітарна освіта, мета, зміст, завдання гуманітарної освіти.

Проблема підготовки кваліфікованих робітничих кадрів завжди знаходилась у полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. Проте на сучасному етапі суспільного розвитку вона набула особливої значущості. Якість освіти сьогодні розглядається як один із найважливіших чинників стабільного розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної та моральної безпеки. Доцільно виокремити дві провідні групи причин актуалізації цієї проблеми – внутрішніх, безпосередньо взаємопов'язаних з нею, і зовнішніх, стосовно системи освіти.

Перша група причин ініціюється “хвилею” інновацій (не завжди позитивних), де майже кожний педагог і кожний навчальний заклад зайняті самостійними педагогічними пошуками. Відсутність надійної парадигми якості освіти зумовлюється тим, що сучасна педагогічна практика значною мірою має інтуїтивний і стихійний характер. Виникає питання про те, якою мірою численні пропозиції, що йдуть від практиків і теоретиків професійної освіти, науково виважені й достовірні, наскільки вони сприяють зростанню підготовки кваліфікованих робітників.

Друга група причин зумовлена викликами світовому співтовариству, які визначились на початку третього тисячоліття: технологічним, екологічним, демографічним, інформаційним, світоглядним, моральним. Аналіз цих проблем, проведений вченими, засвідчує, що їхні глибинні коріння знаходяться не в економічній, політичній або соціальній сферах суспільства. Вони пов'язані передусім із духовною сферою і безпосередньо залежать від рівня освіченості, моральних якостей людей, їх світорозуміння і світогляду [3; 7]. Глобальний рівень зазначених викликів, пов'язана з ними загроза самому існуванню людства роблять об'єктивно необхідною зміну ставлення до загальної, професійної, і зокрема гуманітарної, освіти, розширення її функцій і перспектив розвитку.

Саме гуманітарна освіта у тісному взаємозв'язку із фаховою є вирішальною ланкою в освітянській системі, де готують нову генерацію української інтелігенції, ядро національної інтелектуальної еліти.

Гуманітарна освіта і виховання мають органічно поєднувати програмові й законодавчі вимоги, що сформульовані як у документах української держави (Освіта України XXI сторіччя, Національна Доктрина розвитку освіти, Закон України “Про професійно-технічну освіту”, Закон України “Про вищу освіту”), так і в документах міжнародних організацій, де йдеться, зокрема, про пріоритетність прав людини і її освіти (Програма розвитку Організації Об'єднаних націй, Декларація прав людини країн-учасниць Болонського процесу тощо) [6, с. 2-14].

© Григорій Васянович, 2013

Гуманітарна освіта – сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук, пов'язаних з ними практичних навичок і вмінь. Гуманітарна освіта є одним із головних елементів безпеки нації і держави.

Метою гуманітарної освіти є духовна культура, в якій особистість відтворює людські цінності, повноту своїх внутрішніх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних його історичних етапах, осмислює феномен культури, замислюється над сенсом свого життя та життям іншої людини, що сприяє адаптації у сучасному глобалізованому світі. Особливу роль у цій царині освіти відіграють такі дисципліни, як філософія, історія, українська мова, історія культури й культурологія, політологія і соціологія, психологія і педагогіка, етика й естетика, правознавство тощо. Останнім часом відбувається активний процес наповнення гуманітарним змістом не лише соціально-гуманітарних, а й економічних, математичних, природничо-наукових дисциплін.

Гуманітарна освіта в Україні має *національний характер*. Вона спрямована на утвердження українського народу як рівного серед рівних поміж інших народів світу, як народу, що має свою історію, культуру, ментальність і державу, що прагне жити у співдружності з усіма народами і державами світу. У цьому контексті гуманітарна освіта є *наднаціональною*, що дотримується загальнолюдських вимірів і принципів [5, с. 95-104].

Головні завдання гуманітарної освіти:

- формування гуманістичної національної свідомості, розвиток почуття національної гідності та самоповаги;
- переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ гуманітарних наук на вивчення цілісної картини світу, і передусім світу культури, світу людини;
- формування в учнів ПТНЗ гуманітарного, системного й критичного мислення;
- усвідомлення викладачами, учнями провідної ідеї, відповідно до якої гуманітарні знання у їх взаємозв'язку із фаховими є основою їхньої професійної компетентності й особистісного духовного зростання;
- забезпечення особистісно орієнтованого, діяльнісного підходу у навчально-виховному процесі, який здатний подолати інертність, пасивність у здобутті знань, натомість стане потужним чинником вчинкової активності, соціального й особистісного вибору гуманістичної орієнтації й спрямування;
- пошук інноваційних стратегій: від традиційного навчання до розвивальної освіти;
- формування психологічної й педагогічної єдності суб'єктів освітнього процесу.

Мета й завдання гуманітарної освіти реалізуються в навчально-виховному процесі на основі загально-дидактичних та виховних принципів.

Основні принципи гуманітарної освіти:

- ❖ дидактичні – основні вихідні вимоги до організації навчального процесу:
 - *принцип фундаментальності, науковості* спрямовує гуманітарну освіту на висвітлення (викладання, навчання, учіння) найвизначніших досягнень у цій галузі наукового пізнання, теорій, напрямів, шкіл, що здобули світове визнання, знайшли авторитетне практичне підтвердження;
 - *принцип системності та послідовності* висвітлює гуманітарне знання у розмаїтті взаємозв'язків усіх його складників: гуманітарних, організаційних, природознавчих, технічних, технологічних наук. Цей принцип забезпечує цілісність гуманітарної

освіти як єдиного комплексу спеціалізованого знання про суспільство, державу, людину і культуру із загальнонауковими проблемами історії, поступом цивілізації.

- *принцип єдності логічного та історичного* характеризує співвідношення реального суспільного поступу і його відбиття в теоретичному мисленні та навчально-виховному процесі, зобов'язує до всебічності, повноти вивчення й висвітлення проблеми людини;

- *принцип єдності національного та загальнолюдського* характеру гуманітарної освіти спрямований на об'єктивне висвітлення особливого і загального в історії та культурі народів світу, соціально-економічного розвитку, сприяє усвідомленню долі, історичної місії свого народу, вивченню і висвітленню рідної історії інших країн, застерігає навчально-виховний процес від космополітичних збочень, нехтування надбаннями вітчизняної та світової гуманітаристики;

- *принцип єдності теорії і практики, зв'язку навчання з життям* засвідчує факт взаємозалежності гуманітарної теорії і соціальної практики, активну роль гуманітарної теорії у справі вдосконалення суспільно-економічного й духовного життя. Цей принцип показує, що існує закономірний взаємозв'язок між змістом, формами, методами навчання і потребами життя, він протидіє формально-логічному, схоластичному навчанню;

- *принцип природовідповідності* сприяє організації навчально-виховного процесу відповідно до чинників природного розвитку людини;

- *принцип міцності знань* означає ґрунтовність засвоєння знань, умінь і навичок, закарбування у пам'яті, вільне відтворення і застосування їх на практиці;

- *принцип доступності* враховує особливості суб'єкта навчання. Згідно з цим принципом педагог змушений шукати такі способи встановлення контакту з кожним учнем, добирати такі методи і засоби навчання, які б сприяли оптимальному засвоєнню навчального матеріалу відповідно до його розумового, морально-духовного, соціального та фізичного розвитку;

- *принцип свідомості й активності суб'єктів навчання* ґрунтується на тому, що учень у сучасній педагогіці визначається як суб'єкт навчального процесу;

- *принцип наочності* означає, що ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів чуттів людини до сприйняття та переосмислення навчального матеріалу;

- *принцип індивідуалізації* враховує індивідуальні особливості кожного учня, створює належні умови для його розвитку;

- *принцип інтеграції знань* орієнтує свідомість учня на універсальний взаємозв'язок у природі і суспільстві, а також між природою, суспільством та людиною. Отже, пізнання світу має бути цілісним і нерозривним, як цілісна зі світом та невідривна від світу сама людина;

- *принцип виховного навчання* наголошує, що навчання, сприяючи формуванню гуманістичного світогляду, суттєво впливає на діяльність людини, її поведінку, життєвий вибір і вчинки.

❖ Б) виховання – ідеї методологічного рівня, які визначають напрями наукових досліджень і виховні методики;

- *принцип національної свідомості* передбачає формування моральної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; толерантність, повагу до інших народів;

- *принцип культуровідповідності* є джерелом особистісного розвитку суб'єкта навчання, умовою надбання ним загальнокультурних здобутків, а саме виховання здій-

снюється як культурологічний процес, спрямований на формування базису культури особистості у відповідному культурному середовищі;

- *принцип гуманізації виховного процесу*, за яким вихователь концентрує свою увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсує її розвиток; навчає самостійності, задовольняє фундаментальні потреби у самовихованні; стимулює розвиток в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвого вибору;

- *принцип цілісності* означає, що виховання організовується як цілісний педагогічний процес; спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості;

- *акмеологічний принцип* полягає в тому, що вихователь орієнтує виховний процес на найвищі морально-духовні досягнення вихованця;

- *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* наголошує, що учасники виховного процесу є рівноправними партнерами у спілкуванні, враховують думку партнера, допускають її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;

- *принцип особистісної орієнтації* означає, що загальні закони психічного розвитку виявляються в кожній дитині неповторно;

- *принцип превентивності* означає, що виховний вплив держави та її інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямований на профілактику негативних проявів поведінки суб'єктів навчання, на допомогу їм, на вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення;

- *принцип технологізації* визначає послідовні науково обґрунтовані дії педагога та його вихованців, досягнення спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості та ведуть до кінцевої мети виховання.

Гуманізація та демократизація сучасного навчально-виховного процесу потребують комплексного застосування окреслених принципів та визначення змісту і структури гуманітарної освіти.

Зміст гуманітарної освіти в Україні визначають наукові здобутки у галузі гуманітарного пізнання та соціальної практики, цивілізаційний досвід людства, надбання національної та зарубіжної культури, а також загальна спрямованість на всебічний розвиток людини, виховання національно свідомого громадянина, патріота своєї Батьківщини, впровадження гуманістичних цінностей.

Зміст гуманітарної освіти визначено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках стандартів освіти.

Джерело змісту гуманітарної освіти – соціальний досвід людства, закріплений у матеріальній і духовній культурі. Обсяг і характер змісту визначають цілі і завдання, що відповідають потребам суспільства, тип і рівень освітньої установи, зміст навчальних дисциплін, а також вікові і пізнавальні можливості тих, хто навчається.

Називають різні рівні формування змісту: теоретичний у вигляді системного узагальнення уявлення; на рівні навчальної дисципліни; на рівні навчального матеріалу, фіксованого в підручниках і посібниках. Зміст гуманітарної освіти, її організація і методи перебувають у стадії неперервного оновлення, орієнтуються на прогнозовані наукою і практикою перспективи.

Вирішальну роль у засвоєнні складного змісту гуманітарної освіти, в реалізації сучасних принципів організації навчально-виховного процесу відіграє безпосередньо педагогічний процес, тобто взаємопов'язана та взаємозумовлена діяльність учителів та учнів. Тому в реалізації змісту гуманітарної освіти ми стикаємося з проблемою вдосконалення форм і методів роботи як учнів, так і викладачів.

Сутнісні проблеми змісту гуманітарної освіти пов'язані з неперервністю, комп'ютеризацією, гуманізацією і гуманітаризацією сучасної освіти, а також методологією освітянських стандартів.

Головними структурними елементами гуманітарної освіти є:

✓ світоглядно-філософська, соціально-політична, соціально-економічна, культурологічна та загальна соціологічна підготовка. Світоглядно-філософські дисципліни, передусім філософія науки, філософія культури, філософія політики, філософія економіки тощо, становлять фундамент гуманітарної підготовки. Вони забезпечують органічну інтеграцію національної духовності у світову духовну культуру;

✓ соціально-політичні науки, передусім політологія, соціологія, формують в особистості риси свідомого громадянина, активного учасника політичного життя, якості суб'єкта державотворчого процесу у розвитку громадянського демократичного суспільства;

✓ історична, культурологічна та філологічна підготовка – осягнення сутності й процесу розвитку української та світової історії як творчості людей у всіх галузях життя; створення матеріальних та духовних цінностей, еволюція системи “суспільство-природа”, розвиток соціальних та політичних систем, поступ людності в цивілізованому вимірі; вільне володіння державною та рідними мовами, мовами інших народів світу, знання української та зарубіжної літератури, її історії та сьогодення;

✓ *українознавча підготовка* – вивчення історії розвитку українського народу, його культури, ментальних характеристик, синтезу звичаїв, світорозуміння національних базових цінностей, моральних, правових, етичних та естетичних норм, процесу самоусвідомлення й утвердження України як політичної нації і держави; усвідомлення місця українців серед народів і культур світу;

✓ еколого-природничка підготовка – пізнання навколишнього світу, природи, Всесвіту, вивчення основних закономірностей взаємодії людини і природи, взаємозв'язку природних і соціальних чинників; формування культури екологічного мислення та поведінки особистості; вивчення динаміки народонаселення; знання принципів, засобів та форм світового економічного порядку й стратегії розвитку виробництва та господарювання, дбайливого ставлення до природних та соціальних ресурсів.

Правова освіта – система знань про Конституцію України, основи законодавства України, права й обов'язки громадянина держави, розуміння прав і свобод людини в контексті міжнародних правових документів.

Психолого-педагогічна підготовка – система знань про духовне і психічне життя людини і суспільства, психологічні якості людини як суб'єкта соціальної дії, її мислення, сприйняття світу, почуття й уяву, розвиток пам'яті, виховання волі й характеру, вияв їх у процесі практичної життєдіяльності в соціально-політичній та інших сферах суспільного й індивідуального життя особистості.

Етична та естетична освіта – вивчення морального світу людини та суспільства, виховання високих моральних якостей, моральної культури особистості, культури поведінки, розвиток художньо-естетичних здібностей, почуття прекрасного, творчих здібностей та нахилів.

Форми і методи гуманітарної освіти. Гуманітарна освіта здійснюється відповідно до вимог, передбачених методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, враховуючи особливості, що зумовлені її статусом, специфікою, рівнем акредитації закладу. Головною ознакою сучасної методики “розкріпачення” мислення учасників навчально-виховного процесу є забезпечення самостійного мислення, здатність ухвалювати нестандартні рішення, вільно орієнтуватися в складних ситуаціях суспільного та особистого життя.

Вищі навчальні заклади самостійно визначають і використовують різноманітні форми і методи гуманітарної освіти. Пріоритетними *формами навчання* у роботі викладачів кафедри є такі: індивідуальні, групові, колективні, лекції, семінарські заняття, організація самостійної роботи студентів, консультації тощо.

Методи гуманітарної освіти визначають способи навчання. Сучасні підходи щодо методів навчання поділяються на такі:

- інноваційні (інформаційно-комунікативні);
- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- проблемний;
- частково-пошуковий (евристичний);
- дослідницький;
- організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності;
- методи контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання.

Задля розвитку гуманітарної освіти треба застосовувати у навчальному процесі сучасні особистісно орієнтовані технології: саморозвитку, розвивального навчання, формування творчої особистості, проектні технології, інформаційні, технології “створення ситуації успіху” тощо.

Гуманітарна освіта повинна створити всі умови для розкриття, розвитку і раціонального використання сутнісних сил особистості майбутнього робітника. Окреслимо деякі з цих умов:

1. Викладання предметів соціально-гуманітарних дисциплін має бути *професійно спрямованим*. Дотримання цієї умови за словами геніального Г. Сковороди дозволить учневі “... спочатку знайти в собі людину, а потім діяльність”.

2. Наявність свободи у процесі навчання й учіння, де основними компонентами є: раціонально-гуманістичний, емоційно-почуттєво-вольовий, духовно-ірраціональний, діяльнісно-практичний [4, с. 14-24].

3. Зміна доктрини підготовки учителя. І наука, і викладання певного предмета як науки знаходяться в “ситуації постійних змін”. Це своєю чергою зумовлює необхідність змін у підготовці самих вчителів, змін у підготовці освіти в цілому. Пріоритетним у підготовці учителя має стати неперервність, формування і розвиток системи адекватних часових цінностей. Видатний польський вчений Тадеуш Левовицькі вважає, що в основі сучасної доктрини підготовки вчителя має бути принцип *саморозвитку* і *самонавчання*.

4. Соціально-культурне й освітнє середовище. Відомо, що це середовище значною мірою є дегуманізованим. Чого лише варта “інформаційна тиранія”. За таких умов риторичним є питання: бажає чи не бажає учень брати щось із цього середовища. Він живе в ньому, а тому приречений на нав’язування йому певного типу мислення, викривленого світорозуміння. Протистояти цьому може лише гуманне середовище й сама особистість, яка виробила в собі імунітет протидії усьому бездушному й жорстокому, імунітет відчуження від усього ницого й потворного. Дійшло до того, що вже визначають поняття “людина” (у технократичному розумінні слова) як “інформаційний процесор”.

5. Надзвичайно важливою умовою процесу підготовки кваліфікованих робітничих кадрів є змістова перебудова гуманітарної освіти. На нашу думку, зміст курсів гуманітарних дисциплін за роки незалежності мало в чому змінився. Здебільше вони як мали, так і мають просвітницький характер. Тоді як за сучасних умов зміст соціально-гуманітарних дисциплін мав би бути послідовно практичним. Ще один недолік курсів

гуманітарних дисциплін – це відсутність їхньої цілісності. Часто-густо вони виглядають як окремі етюди, мало чим взаємопов'язані. Крім того, не новина сьогодні – це перекручування історичних фактів і подій, як сучасного, так і минулого [2].

6. Ще однією із провідних умов підготовки кваліфікованого робітника є, на наш погляд, та, *що справжня освіта в цілому має бути гуманітарною*. Нам імпонує думка академіка Ю. М. Афанасьєва, який пише: "... бути людиною дуже важко. Проте завданням сфери освіти є створення максимально повних умов для відкриття цього справді людського, орієнтованого на цілісну організацію свідомості і тому суто гуманітарного знання у всіх *фундаментальних* предметних галузях, а отже, не лише в гуманітарних предметах" [1, с. 35].

Отже, на основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Гуманітарна освіта є сутнісним складником професійної підготовки кваліфікованого робітника.

2. Реалізація впливу гуманітарних дисциплін на якісний стан підготовки майбутнього робітника здійснюється за певних умов об'єктивного й суб'єктивного характеру, розв'язання наявних суперечностей, подолання труднощів соціального, наукового, освітнього, особистісного плану.

3. Викладачам гуманітарних дисциплін потрібна повна й різнобічна інформація, глибокі, теоретично обґрунтовані знання із різних напрямів розвитку суспільства, українознавства, про чому вони повинні бути отримані із різних джерел на основі плюралізму думок й узагальнені не лише силами педагогічних колективів ПТНЗ, а колективною творчою думкою провідних викладачів-гуманітаріїв держави, організувати яких під своїм керівництвом може й повинно Міністерство освіти і науки України.

Список літератури: 1. *Афанасьєв Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? / Ю. Н. Афанасьєв // Гуманітарні науки. — 2001. — № 2. — С. 35.* 2. *Блажейовський Д. Берестейська ре-унія та українська історична доля і недоля / Д. Блажейовський // Внутрішня вартість медалі. — Львів : Каменяр, 1995. — Т. 1. — 646 с.* 3. *Васянович Г. П. Ноология особистості / Г. П. Васянович. — Львів : Сполом, 2007. — 217 с.* 4. *Зязюн І. А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості / І. А. Зязюн // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / За заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Харків : НТУ "ХПР", 2007. — С. 14—24.* 5. *Матвієнко П. В. Ефективність гуманітарних знань: викладання та засвоєння / П. В. Матвієнко // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2005. — № 4. — С. 95—104.* 6. *Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1996. — № 6. — С. 2—14.* 7. *Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовної особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. — К.: Всеукраїнський фонд "Добро", 2006. — С. 32—42.*

Bibliography (transliterated): 1. *Afanas'ev Ju. N. Mozhet li obrazovanie byt' negumanitarnym? / Ju. N. Afanas'ev // Gumanitarni nauki. — 2001. — № 2. — S. 35.* 2. *Blazhejovs'kij D. Berestejs'ka re-unija ta ukraïns'ka istorichna dolja i nedolja / D. Blazhejovs'kij // Vnutrishnja vartist' medali. — L'viv : Kamenjar, 1995. — T. 1. — 646 s.* 3. *Vasjanovich G. P. Noologija osobistosti / G. P. Vasjanovich. — L'viv : Spolom, 2007. — 217 s.* 4. *Zjazjun I. A. Strukturni komponenti svobody osobistosti v umovah dinamiki ii osvichenosti ta vihovanosti / I. A. Zjazjun // Teoretichni ta metodichni zasadi rozvitku pedagogichnoï osviti: pedagogichna majsternist', tvorchist', tehnologiiï : zb. nauk. prac' / Za*

zag. red. N. G. Nichkalo. — Harkiv : NTU “HPI”, 2007. — S. 14—24. 5. Matvienko P. V. Efektivnist' gumanitarnih znan': vikladannja ta za-svoennja / P. V. Matvienko // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. — 2005. — № 4. — S. 95—104. 6. Pro konceptual'ni zasadi gumanitarnoї osviti v Ukraїni // Informacijnij zbirnik Ministerstva osviti Ukraїni. — 1996. — № 6. — S. 2—14. 7. Suhomlins'ka O. V. Konceptual'ni zasadi formuvannja duhovnoї osobistosti na osnovi hristijans'kih moral'nih cinnostej / O. V. Suhomlins'ka // Duhovno-moral'ne vihovannja ditej ta molodi: zagal'ni tendencii j individual'nij poshuk. — K.: Vseukraїns'kij fond “Dobro”, 2006. — S. 32—42.

УДК 377.1

Григорий Васянович

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ

Анализируются роль, место и значимость гуманитарного образования в подготовке квалифицированных рабочих кадров. Определяются цель, задачи, принципы, содержание и структура гуманитарного образования на современном этапе ее развития. Обосновываются главные условия, при которых гуманитарное образование становится важным фактором подготовки квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: личность, рабочие кадры, гуманитарное образование, цель, содержание, задача гуманитарного образования.

UDK 377.1

Hryhorii Vasianovych

HUMANITARIAN EDUCATION AS AN IMPORTANT COMPONENT OF QUALIFIED WORKERS' TRAINING

The article analyses role, place and significance of humanitarian education in the process of qualified workers' training. The author defines the objective, tasks, principles, contents and the structure of humanitarian education at the present stage of its development; grounds the main conditions under which humanitarian education becomes an important factor of workers' training.

Key words: personality, humanitarian education, objective, contents and tasks of humanitarian education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.01.2013