

впровадження нових методів, форм, засобів навчання.

Моделі педагогічної підготовки акцентували професійні аспекти діяльності вчителя, посилили роль навчальної педагогічної практики, прагнули об'єднати зусилля викладачів вишів і спеціально створеного персоналу шкіл для удосконалення підготовки майбутніх учителів.

Ідеї рефлексивної модернізації педагогічної освіти передбачали переосмислення розуміння поняття учіння, за яким усвідомлення необхідності учіння впродовж життя мало стати центральним моментом розуміння професії учителя; вимагали перегляду зв'язку між формою і змістом підготовки та визначення адекватних установ педагогічної освіти з визначенням цілей учіння, як таких, яких можна досягти шляхом рефлексії досвіду і тих, що вимагають від вчителів і майбутніх вчителів доступу до систематичних теоретичних знань і науково-дослідної роботи.

Заходи і зусилля з модернізації педагогічної освіти у Великій Британії засвідчили, що не дивлячись на те, що шкільний педагогічний досвід допомагає генерувати практичні знання у повсякденній діяльності, між тим, і майбутні вчителі, і вчителі з досвідом роботи потребують теоретичних психолого-педагогічних знань, що не дозволяє відмовлятися від педагогічної підготовки у стінах вищих навчальних закладах. Водночас досвід Великої Британії свідчить про важливість збалансування теоретичної і

практичної складових підготовки майбутніх вчителів, налагодження нових видів зв'язків між школами та університетами.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності/ Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
2. Beck U., Giddens A., Lash S. Reflexive Modernisation/ U. Beck, A. Giddens, S. Lash. – Cambridge: Polity Press, 1994.
3. Erant M. Inservice Teacher Education // The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. - Oxford: Pergamon Press, 1988. - P. 730-743.
4. Hopkins D. Inservice training and educational development: An International Survey/ D. Hopkins. – London: Croom Helm, 1986. – 334 p.
5. Selected Aspects of In-Service Education of Teachers in the Eighties// European Information center for further education of teachers. – Prague: Charles University, 1988. – 79 p.
6. Young M. Rethinking Teacher Education for a Global Future: Lessons from the English// Journal of Education for Teaching. – Vol. 24. – N 1. - 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кузнецова Олена Юрійвна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №3, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Харків

Коло наукових інтересів: історія зарубіжної педагогіки, питання розвитку іншомовної освіти, підготовки викладачів, компаративні дослідження розвитку освіти.

УДК 371.124

ДО УЯВЛЕНЬ ПРО СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Валерій РАДУЛ (Кіровоград)

Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування відповідного виду професійно-освітнього простору, що має характер розвивального.

Поняття „середовище” в широкому розумінні означає оточення. Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є „теорія можливостей” Дж. Гібсона [4]. Дж. Гібсон використовує категорію можливості, підкреслюючи активну сторону людини-суб'єкта, що опановує своє життєве середовище. Можливість слугує проміжною ланкою між суб'єктом і середовищем, і визначається

властивостями середовища та суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Особлива роль соціальної спільності як середовища людини визначається В.В. Рубцовим: „Ми перебуваємо в людському середовищі, але для людини середовище – це не тільки навколишній світ. Для людини це той світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах [13, с. 93].

Особистісний розвиток полягає у послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й

послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення і управління поведінкою [8]. Основними вимірами самодетермінації є воля та відповідальність. Волі притаманне свідоме управління активністю у будь-якій її точці, тобто вибір напрямку змін. Під відповідальністю розуміють форму виявлення активності, форму регуляції, якій властиве переживання за свою здатність змінювати себе і навколишній світ.

А.К.Осинський виокремлює п'ять компонентів суб'єктивного досвіду особистості:

- ціннісний досвід, джерелом якого є формування інтересів, моральних норм та переконань, такий, що орієнтує зусилля людини;

- досвід рефлексії, як наслідок знань про себе та власні можливості, передбачувані самоперетворення та зміни відповідно до вимог дійсності;

- досвід первинної активізації, що визначається наявною підготовленістю, оперативною адаптивністю до нестабільних умов, сподіванням передбачуваного рівня досягнень;

- операціональний досвід, який передбачає відповідний рівень загальнопрофесійних знань та умінь, навичок саморегуляції, що інтегрує конкретні засоби перетворення ситуації і себе;

- досвід співробітництва як досвід взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, що сприяє об'єднанню зусиль для спільного вирішення завдань [12].

Опосередкований вплив на особистість, що формується, найоптимальніше виявляється в середовищі, в якому вихователь „розміщує” стимули, що нібито самостійно, без прямого впливу вихователя сприяють формуванню особистості. Ще А.С. Макаренко, зазначав, що „виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідно” [10, с. 415].

Поняття „середовище” пояснює взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. У такому випадку передбачається її присутність у середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення та людини. Н.Б. Крилова розглядає як середовище „навколишній соціальний простір”, зону „безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії” [9].

Для сприйняття людиною середовища як засобу соціального контролю, потрібно оволодіти відповідним досвідом взаємодії з людьми, оскільки цей досвід є шляхом оволодіння людськими стосунками.

На рівні індивіда процес розвитку людини відповідно до „вимог” соціуму „спирається” на різні природні механізми (способи):

- використання наявних природних

якостей, які лише перетворюються відповідно до громадських „вимог”;

- комбінаторику в поєднанні природних якостей людини, що зумовлює виникнення нових власне людських якостей та утворень;

- розвиток природних даних як новоутворень, якщо вони використовуються поза тими властивостями об'єктів зовнішнього світу, з якими вони до цього часу були пов'язані [1].

Людина у своїй цілісності є „відкритою системою”, яка має певний внутрішній зміст, численність внутрішніх станів і здібність обмінюватися енергією, речовиною та інформацією з навколишнім середовищем. Життя людини, її буття описується як „траєкторія” руху „системи” в часі [3].

Простір буття, в якому „рухається” людина, також має кілька вимірів. Одні дослідники виділяють плани простору існування людини у тісному зв'язку з часом, з одного боку, а з іншого – визнаючи його таким модусом існування людини, як індивідуальність [2]. Інші виокремлюють у суперструктурі людського буття біологічну, соціальну та культурну субструктуру [7].

Незалежно від поглядів дослідників на структуру людського буття, динаміка розвитку, і насамперед саморозвиток людини як відкритої системи, розглядається як процес набуття нею якісно нових властивостей, зростання самосвідомості та різноманітності форм активності [3].

Освітнє середовище можна називати також й „акмеологічним” у тому разі, коли внаслідок цілеспрямованої взаємодії всіх його елементів – учасників освітнього процесу – виникають об'єктивні можливості для актуалізації потреби в саморозвитку, реалізації свого творчого потенціалу й усвідомлення себе як суб'єктів самозмін.

На основі інтегративного критерію можна виділити кілька часткових критеріїв та їхніх показників для характеристики освітнього середовища. Як критерії ефективності розвитку освітнього середовища в системі багаторівневої підготовки беремо такі параметри: широту, соціальну активність, мобільність освітнього середовища.

Широта освітнього середовища слугує структурно-змістовою особливістю, що визначає, які суб'єкти, об'єкти, процеси та явища містяться в даному освітньому середовищі. Показниками цього критерію є різноманітні освітні траєкторії; інтеграція з іншими освітніми закладами, зокрема й на міжнародному рівні; міжвузівський обмін педагогами та студентами; можливості вибору освітніх мікросередовищ, отримання додаткової

професійної кваліфікації, можливість вибору викладача тощо.

Соціальна активність освітнього середовища є критерієм його соціально орієнтованого потенціалу в середовищі існування. Показниками цього критерію є потреба у випускниках на ринку праці, розвиток у майбутніх професіоналів компетенцій та особистісних якостей.

Мобільність освітнього середовища є критерієм його здатності до органічних еволюційних змін у контексті взаємодій із середовищем існування. Передбачається продумана адаптація до суспільних змін, яка, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення, а з іншого – не спричиняє деструктивні ситуації в освітньому середовищі. Показниками цього критерію можуть бути мобільність цілей, зміст, засоби освіти, кадрового складу.

У педагогічній практиці, в процесі формування не тільки професійних, але й особистісних якостей, потрібно постійно враховувати об'єктивність ступеневих і якісних змін структури її ціннісних диспозицій.

Для кращого розуміння схеми поведінки, в межах якої люди прагнуть реалізувати свої цінності, А. Маслоу запропонував упорядкувати цінності ієрархічно згідно з людськими потребами та розташував їх у такому порядку: виживання (фізіологічні потреби), захищеність (потреба безпеки), спільність (соціальні потреби – дружба, любов тощо), самооцінка (потреби „его” – самоповага, визнання, статус), самоактуалізація – творчість, реалізація потенціалу особистості. Вчений вважає, що ці рівні утворюють ієрархію, і перш ніж індивідум зможе приділяти уваги більш високим рівням, повинні бути задоволені більш низькі [11].

Розуміння особистості, яка має будь-яку мотивацію, дозволяє розглядати соціальне не тільки як дещо зовнішнє стосовно людини, а й як дещо внутрішнє. Від соціальних умов та відносин, соціальної діяльності залежить, які мотиви стануть домінуючими, визначатимуть риси особистості, її здатність регулювати й контролювати свої різноманітні потреби та інтереси, змінювати свою мотиваційну сферу.

Свідомість характеризується потужною регулюючою функцією. На основі відбиття дійсності вона регулює суспільні взаємозв'язки людей, взаємодію з навколишнім. Можливість регуляції виникає у зв'язку з відбиттям у свідомості закономірних зв'язків між різними сторонами об'єктивної дійсності у вигляді знань, а також у зв'язку з наявністю у студента властивої риси – цілепокладання, що є своєрідним механізмом регуляції.

Через цілепокладання, сучасний стан як момент діяльності, пов'язується з майбутнім.

Тому вибір цілей та засобів їх досягнення виконує регулювальну функцію у поведінці студента. Студент в усвідомленій формі ставить завдання, досягнення якого є метою його діяльності. В його бажанні виявляються потреби та інтереси. І ті й ті в структурі діяльності є як її мотивами: стимулами, реальною рушійною силою дій студента, потужними регуляторами його поведінки.

Психічна система „мотив-мета” є якісно новим утворенням, яке значно відрізняється від мотиву й від певної мети. Це утворення є мотивацією, спрямованим збудником та регулятором поведінки і діяльності. Мотивація – це не механічне поєднання мети з мотивом, це результат процесів, ініційованих потребами, потягами, бажаннями, прагненнями. Це утворення містить й енергетичні властивості, і регулятивні. Маючи мотивації, особистість усвідомлює мотив й докладає вольові зусилля для досягнення мети.

Людські потреби динамічні. Як тільки задовольняється одна з них, її місце посідає інша (найчастіше вже більш високого рівня). Потреби людей, як і цілі їх діяльності, визначаються умовами життя, реальними взаємодіями у суспільстві, відбиваючи рівень його розвитку, й відповідно його можливості. Людські потреби різноманітні, як різноманітні умови й обставини, в яких здійснюється життєдіяльність.

А. Маслоу вважає, що всім людям властива деяка система базових (основних) потреб. Він зазначає, що не суспільство визначає розвиток особистості, а особистість є первинним визначальним фактором стосовно суспільства. Вчений наголошує, що людина може розкритися тільки за допомогою самоактуалізації.

Розвиток молодіжної аксіосфери – це складний багаторівневий, суперечливий процес осмислення трансформацій суспільної будови, що інтенсивно відбуваються в актуальному житті, а водночас із ними – у новій ідеології, боротьбі між цінностями західної модерністської культури та цінностями традиційної вітчизняної культури.

В умовах глобалізації, хаотичності нормативно-ціннісної системи особливо важливою стає проблема формування світосприймання.

Міжособистісні стосунки можуть бути стосунками терпимості й співпраці; переваги та експлуатації; пригнічення або ж турботи та підтримки. В такому разі особистість буде перебувати у різних соціальних середовищах, відповідно по-різному буде відбуватися й процес її розвитку.

Співвіднесеність понять „середовище” та „простір” аналогічні кореляції „частини” й „цілого”. Середовище може міститися у просторі, оскільки „простір” є багатовимірним, а

„середовище” – лише один із його вимірів. Простір містить одночасно минулий, теперішній та майбутній часи, а середовище – уяву подій кожного разу в нинішній час.

За Е.Ф. Зеєром, розвивальний професійно-освітній простір характеризується такими трьома станами [6]:

1. Взаємоузгодження, взаємодія, взаєморозвиток векторів-координат надають стабільності, рівноваги, стійкості освітньому простору та процесам, що відбуваються всередині нього. Флуктації, що виникають, не порушують цілісності простору, в межах якого відбувається розвиток і суб'єктів освіти, і самої системи освіти, адекватної вимогам суспільства та соціально-економічним умовам. Еволюційний розвиток забезпечується інноваційними перетвореннями.

2. Дезінтеграція, розузгодження компонентів освітнього простору порушують його визначеність, стійкість та рівновагу, що зумовлює виникнення сильних флуктацій та утворення моментів нестійкості, виникнення точок біфуркацій. Руйнація стійкості, що склалася, та динамічної рівноваги, виникнення зовнішніх (соціально-економічних, науково-технологічних) та внутрішніх (протиріч, криз, ірраціональних тенденцій) факторів, що спонукають до змін простору, спричиняє утворення відкритого освітнього простору та критичних точок розвитку.

3. Самоорганізація, спонтанний пошук взаємоузгодження всіх компонентів векторів-координат освітнього простору зумовлює вибіркове функціонування відкритого простору в режимі взаємодії його компонентів. Відбувається встановлення стану динамічної рівноваги. Розвиток набуває еволюційного характеру. Стабільності простору надають нормативні положення документів, що регламентують функціонування в режимі взаємоузгодження компонентів освітнього простору.

Останній змінює відносно врівноважений стан. Отже, освітній простір характеризується трьома станами: відносно стабільним, дезінтегративним, самоорганізуючим. Факторами, що зумовлюють порушення еволюційного розвитку освітнього простору є кардинальні зміни в суспільстві, соціально-економічні умови, науково-технологічний прогрес.

У педагогіці освітнє середовище навчального закладу розуміють як систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу. Як професійно-освітній простір

студентів вищого навчального закладу розглядають форму взаємозв'язку особистості зі світом професій та способами отримання професійної освіти в умовах певного освітнього середовища.

Виокремлюють три типи освітніх просторів за часом: актуальний, ближній і перспективний.

Актуальний освітній простір усвідомлюється особистістю як структурно організована сукупність цілей, змісту, засобів та посередників актуалізації професійного досвіду, які повинні залучатися ним для реалізації конкретного навчального або ж позанавчального педагогічного заходу. Посередниками можуть бути, наприклад, студенти одного курсу, студенти-старшокурсники. Цей простір охоплює поточний семестр або навчальний рік.

Ближній освітній простір визначається через усвідомлення студентом цілей професійного досвіду, що набувається ним протягом усього навчального періоду.

Перспективний освітній простір усвідомлюється студентом як структурно-організована сукупність цілей, змісту, засобів входження у професію на етапі професійної адаптації в період працевлаштування.

Чітке уявлення про своє професійне майбутнє, уміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе у ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування певного виду професійно-освітнього простору, якому притаманний розвивальний характер.

Розвиток особистості студента як об'єктивно та системно організований процес, ми розуміємо як особливий тип розвитку в універсальній еволюції. „В основі психічного розвитку покладена специфічна відтворювальна діяльність особистості, за допомогою якої вона привласнює історично сформовані фундаментальні потреби та здібності, що необхідні їй для залучення до активного трудового та суспільного життя” [5, с. 59]. Діяльність покладена в основу психічного розвитку навіть тому, що є умовою становлення особистості, що забезпечує принципово рівнево новий принцип і тип зв'язку живого з дійсністю [14]. Саме у цьому плані діяльність є не тільки засобом „привласнення”, але й особливою властивістю особистості, яка визначає її специфіку. Вона є принципово новим типом активності – здатності особистості, її носія, суб'єктно перетворювати дійсність, в якій перетворюється сама особистість.

У діяльності, як відповідному типові активності, особистість реально зростає, розвивається внаслідок свого людського

самоздійснення. Такий тип активності усуває всі типи активності нижчих рівнів й здатний постійно не тільки змінюватися, не тільки слугувати основою та умовою розвитку її носія, але й розвиватися – саморозвиватися у соціумі.

Діяльність розвивається, ускладнюється, вдосконалюється та опредмечується у відповідних досягненнях культури й одночасно долає їх (що властиво самій структурі процесу та субстанційній сутності діяльності – діяльності активних суб'єктів, які не тільки відтворюють соціальне, а й ускладнюють його організацію, що реалізується у динамічній неорганічній відкритій системі – соціумі).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А. Абульханова-Славская // Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида. – М., 1977.
2. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. – Самара, 2000.
3. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: учеб. пособие / Е.Е. Вахромов. – М., 2001.
4. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М., 1988.
5. Давыдов В.В. Принцип развития в психологии / В.В. Давыдов // Вопросы философии. – 1980. – № 12.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М., 2006.

7. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган // Избранные статьи. – Л., 1991.

8. Калигеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е.Р. Калигеевская // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49 – 54.

9. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990.

10. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1984. – Т.4.

11. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб., 1999. – 132 с.

12. Осинский А.К. Умения самореализации в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осинский // Вопросы психологии. – 1992. – № 1,2.

13. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирование знаний: (к определению предмета экологической психологии) / В.В. Рубцов // Первая рос. конф. по экологической психологии, 5 – 6 дек. 1996 г., Москва. – М., 1996.

14. Сайко Э.В. Субъект: создатель и носитель социального / Э.В. Сайко. – М.; Воронеж, 2006.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження соціально-професійного розвитку особистості.

УДК 37.013.74:371.4

GENERAL CONCEPTS AND IDEAS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN POLAND

Nataliia SAVCHENKO (Kirovograd)

The initial theoretical basis for teacher education in Poland became the general concept of higher education. Analysis of scientific papers T. Levovitskoho, H. Kvyatkovskoyi and other scientists allow to distinguish three concepts (note that the term "concept" -- dit origin from the Latin *sopsertus* -- conceived the idea of mind or intent), namely of general, vocational and general specialized.

Of general concept postulates that education should primarily serve the development of the individual (and therefore have a general developmental ha rakter). This higher education should include mastering works of science, transfer of best cultural, scientific and educational traditions, training young people for social and professional activities. It is believed that this is enough for a future teaching job [1].

This concept is embodied in the model of university higher education. It should be noted that pedagogical training proponents of this concept is seen as possible (and even desirable), but do not consider it obligatory tion. The reason for this is a long tradition of classical universities in Poland, Ukraine and other European countries there is a desire to limit the amount of teaching subjects in the curriculum non-teaching faculty.

General concept of higher education in the center of activity for Example puts training students. The educational process focuses on mastering canon professional knowledge of a particular group of specialists , focused preparation for future work in your professional field, to fulfill certain social roles graduates related for professional activities (role of an organizer, manager, promoter, innovator and others). This type of training is inherent higher pedagogical schools, economic, commercial and