

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ  
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 18 (71)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2011

УДК 371.026.9  
ББК 88.84.845я43  
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань  
згідно з Постановою Президії ВАК України  
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах***: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 18 (71). – 444 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

*Члени редакційної колегії:*

доктор психологічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
доктор педагогічних наук, професор	Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор	Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор	Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор	Сіднев Л.М.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
26 жовтня 2011 р. протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2011  
© Колектив авторів, 2011

### **До уваги авторів**

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
  - Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
  - Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
  - При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
  - Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Кабак Ю.В.</i> РЕФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ.....	9
<i>Капченко О.Л.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У СПАДЩИНІ І.Г. ТКАЧЕНКА.....	13
<i>Квас О.В.</i> ПЕДАГОГІКА “НОВОГО ВИХОВАННЯ” ЯК РЕФОРМАТОРСЬКИЙ РУХ НА ЗЛАМІ ХІХ І ХХ століть .....	19
<i>Куліченко А.К.</i> СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПОГЛЯДІВ В.Х. КІЛПАТРИКА (1871–1965) ЯК РЕФОРМАТОРА ОСВІТИ.....	26
<i>Матвеева О.О.</i> ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ.....	35
<i>Ткач Г.В.</i> ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ТА РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ 50-х рр. ХХ ст.....	43

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Бондар О.В.</i> ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА” У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ .....	49
<i>Буренко М.С.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ.....	57
<i>Василенко М.Є.</i> ЗМІСТОВИЙ АЛГОРИТМ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ.....	63
<i>Гринь Л.О.</i> СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ОСВІТИ.....	69
<i>Гусельникова С.В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	75
<i>Дяченко М.Д.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА ЯК АРХІТЕКТОРА ВЛАСНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ .....	79
<i>Жабенко О.В.</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ .....	89
<i>Каракатсаніс Т.В.</i> ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	102

<i>Коломійченко С.Ю.</i>	НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	108
<i>Копитков Д.М.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ.....	112
<i>Кравченко І.В.</i>	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ВЧИНКІВ У ДІТЕЙ .....	117
<i>Кравченко О.Г.</i>	СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ .....	121
<i>Крамаренко А.М.</i>	СОЦІОПРИРОДНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ВИМІРІ.....	125
<i>Курінна А.Ф.</i>	ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО СЛОВОЦЕНТРИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЛІНГВОСИНЕРГЕТИКИ .....	138
<i>Лебедева В.В.</i>	НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	144
<i>Мальнєва О.В.</i>	ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	149
<i>Манохіна І.В.</i>	ДІЛОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ .....	154
<i>Маркова В.М.</i>	АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	160
<i>Марчук І.П.</i>	МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ СТУДЕНТАМИ НАУЧНОЇ СТАТТІ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ.....	165
<i>Міронова М.Ю.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ .....	171
<i>Морохов Г.Б.</i>	ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ МУЛЬТИМЕДІА-ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	177
<i>Москаленко О.І.</i>	ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЛІНІЙ .....	183
<i>Москальова Л.Ю.</i>	ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ.....	192
<i>Мусаєв К.Ф.</i>	СИСТЕМАТИЗУВАННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ .....	199

<i>Партола В.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ .....	205
<i>Полубоярина І.І.</i> ПРОБЛЕМА ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У США .....	210
<i>Попик В.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ .....	217
<i>Попова О.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ І СУТНІСТЬ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	227
<i>Портян М.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	233
<i>Приходченко К.І.</i> МОЛИТВА ЯК ЛІТЕРАТУРНИЙ ЖАНР .....	238
<i>Приходченко К.І., Горпинченко Г.В.</i> СИСТЕМНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ, ЗДАТНОЇ ДО ПРОЯВУ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ .....	243
<i>Прусак В.Ф.</i> КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ .....	248
<i>Ревенко І.В.</i> СУТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ .....	255
<i>Рябко І.В.</i> АКСІОЛОГІЧНА ОСНОВА ЕТИКИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ .....	260
<i>Сокирко О.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ .....	266
<i>Сошенко С.М., Пилипенко М.М.</i> УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	270
<i>Степанюк К.І.</i> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	277
<i>Таран І.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА .....	281
<i>Фолін В.В.</i> РОЛЬ СПЕЦКУРСУ “ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА СПІВПРАЦІ ДНЗ З РОДИНАМИ” У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	286
<i>Фунтікова О.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ПРО ЧАС У ДОШКІЛЬНИКІВ .....	290

<i>Хаустова О.В.</i>	ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДУХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ .....	298
<i>Черемісова І.І.</i>	СУТЬ ОРГАНІЗОВАНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....	304
<i>Чен Н.В.</i>	ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА .....	307
<i>Шаповал О.А.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРЕСУ .....	311
<i>Ярославська Л.І.</i>	ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТУ .....	316

## **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА**

<i>Коваленко О.А.</i>	ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	321
<i>Кокоріна Л.В.</i>	ПОРЯДОК ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ІСПАНІЇ .....	331

## **ВИЩА ШКОЛА**

<i>Бельмаз Я.М.</i>	ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У США ТА ВЕЛИКИЙ БРИТАНІЇ .....	337
<i>Данченко І.О.</i>	ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПОВНОЦІННОГО ЖИТТЄЗАБЕЗПЕЧЕННЯ .....	342
<i>Заскалета С.Г.</i>	МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ.....	349
<i>Захаріна Є.А.</i>	КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ .....	358
<i>Коробейнік В.А.</i>	ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ .....	364
<i>Ніколенко Л.М.</i>	ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА РЕАЛІЗАЦІЮ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ.....	368
<i>Сущенко Л.О.</i>	НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ГУМАНІСТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА Й СТУДЕНТА .....	374
<i>Сущенко Т.І.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	380

<i>Табінська С.О.</i>	
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	387
<i>Токарева А.В.</i>	
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ.....	393
<i>Черепєхіна О.А.</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОЦЕСІВ “САМО-” ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	397
<i>Шаполова В.В.</i>	
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ВНЗ.....	404
АНОТАЦІЇ .....	410
АННОТАЦИИ .....	421
ANNOTATION.....	433



# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КАБАК Ю.В.

## РЕФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ

Система высшего инженерно-строительного образования Украины формировалась на протяжении многих лет. Высшее образование Украины прошло несколько этапов реформирования. Первый этап реформ, который был вызван переходом к рыночным отношениям и началом демократизации общества, начался в 80-е гг. XX в. Второй этап реформ проводился в 1990-е гг. в независимой Украине с целью создания национальной системы образования.

Проблеме реформирования высшего образования в Украине в годы перестройки посвящены работы Ю. Бугая, М. Згуровского, В. Погребняка, Т. Старченко. Подробно изучил данную проблему Б. Пономаренко, который проанализировал причины провала реформ.

*Цель статьи* – раскрыть сущность реформ, которые проводились в высшем образовании Украины в период перестройки, и выявить их влияние на формирование национальной системы образования.

Научно-техническая революция требовала от вузов инженерно-строительного профиля повысить уровень подготовки специалистов. Деятельность вузов, сформированная в 50–60-е гг. XX в., не соответствовала экономическим отношениям и демократическим реформам и проходила в отрыве от реальной социальной жизни, более заметным стал отрыв производства от вузовской практики.

Сами вузы, как указывал Б. Пономаренко, столкнулись с несколькими проблемами. Первая проблема – необходимость преодоления негативных тенденций, вызванных экстенсивным развитием вузов, невостребованностью знаний. “Ни в какой другой сфере общества так расточительно не использовались ресурсы, как квалифицированный кадровый потенциал государства” [3, с. 37]. Вторая проблема – переход вузов на новый уровень, который должен соответствовать уровню развития науки и техники. Для того чтобы решить эти проблемы, было необходимо реформировать высшую школу и разработать новую концепцию ее демократического развития.

Преобразование инженерно-строительного образования, как и всей системы высшего образования, началось в 80-е гг. XX в. В этот период вышел проект ЦК КПСС “Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране”, в котором была дана обоснованная стратегия развития высшей школы [2, с. 3].

Государственная концепция перестройки высшего и среднего специального образования была разработана к 1987 г., в ее основе лежали принципы демократизации высшей и средней специальной школы.

Вопросами демократизации высшего образования УССР занимались такие ученые, как Т. Старченко, А. Стоян, Е. Бобик и другие, которые считали, что позитивные сдвиги в процессе демократизации вузов произошли только в начале 90-х гг. XX в. Самостоятельности вузов мешало отсутствие экономических принципов [4, с. 88]. Кроме этого, новые нормативные акты продолжали ограничивать деятельность преподавателей и студентов.

Главное направление демократизации высшего образования – переход вузов на самоуправление и самоорганизацию. Демократизация – многофакторный процесс, который имел экономический, социально-политический, организационный и культурный аспекты.

Важным аспектом демократизации высшей школы был социально-политический аспект. Его специфика обусловлена изменениями, которые происходили в отношениях между вузами и политическими структурами в процессе становления многопартийности, а также политизацией студентов. Политизация студентов имела противоречивый характер, так как она проходила стихийно и приводила к дезорганизации учебно-воспитательного процесса, отрицательно отражаясь на демократизации вузов.

Что касается культурологического аспекта демократизации высшего образования, как считали Т. Старченко, А. Стоян и Е. Бобик, то он отражал обратную связь демократизации высшего образования с демократизацией общественной жизни в стране и политической культурой советского общества [4, с. 98].

К первым шагам экономической самостоятельности вузов относились хозрасчет и долгосрочный норматив финансирования, ориентированный на конечный результат деятельности [4, с. 91]. Благодаря этим шагам, вузы получили возможность самостоятельно распоряжаться деньгами и формировать единый фонд оплаты труда и фонд социального развития, а также развивать хоздоговорные отношения с государственными и кооперативными предприятиями.

Однако, как считает Б. Пономаренко, демократическая тенденция имела и негативную сторону: с одной стороны, она проявлялась в желании вузов освободиться от опеки центральных и республиканских органов управления, а с другой – не следовать начинаниям подчиненных. Эти противоречия были обусловлены непоследовательным отношением руководителей к предоставлению функций управления советам вузов, аттестации преподавателей [3, с. 202].

Анализируя реформу образования, Б. Пономаренко, пришел к таким выводам [3, с. 207]:

1. В этот период отсутствовали законы об образовании, которые гарантировали бы демократический стиль управления системой профессионального образования, свободу личности и творчества.

2. Реформирование профессионального образования тормозилось сохранением административно-командного управления учебными заведениями, отсутствием реализации принципов студенческого самоуправления.

3. Появилась необходимость разработки новой стратегии государства по отношению к профессиональной школе. Главными принципами такой стратегии должно быть преодоление различий между учебными заведениями, развитие сотрудничества украинских и зарубежных вузов, дальнейшее развитие самоуправления вузов.

К основным задачам концепции перестройки образования относились:

- демократизация системы образования;
- обновление содержания образования, изучение социально-политических дисциплин;
- разработка новых уставов вузов, учитывающих демократизацию образования и самоуправления;
- внедрение педагогики сотрудничества, развитие творческой активности педагогов;
- межреспубликанская кооперация в подготовке специалистов, разработка научно-методической литературы и совместное выполнение исследовательских программ.

Для перестройки высшего образования были поставлены такие задачи [1, с. 15]:

- повышение качества подготовки специалистов;
- улучшение качественного состава научных и научно-педагогических кадров.

Главными направлениями реформы были: повышение качества обучения и воспитания, создание системы трудового обучения и профессиональной ориентации, совершенствование управления сферой народного образования.

По мнению Б. Пономаренко, анализ деятельности системы профессионального образования (1980–1990 гг.) с точки зрения демократических основ ее функционирования привел к таким выводам [3, с. 49]:

1. Студенты стали получать в вузе все меньше прочных и современных знаний, которые были необходимы для творческой деятельности, не изучали передовой зарубежный опыт.

2. Высшая школа не учитывала демократические перемены в обществе, игнорировала специфику будущей практической деятельности специалистов, поэтому мало внимания уделяла новым достижениям науки и техники, проблемам перехода к рыночной экономике.

3. До середины 80-х гг. XX в. не были разработаны социальные проблемы студенческих и научно-педагогических коллективов. Отсутствовала обратная связь профессиональной школы с отраслями народного хозяйства.

Все это оказывало отрицательное влияние на качество профессионального образования. Больше внимания стало уделяться не качественным показателям высшего образования, а количественным. А как следствие

всего этого – снижение требований к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов [3, с. 50].

Основное содержание перестройки высшего образования составляла интеграция образования, производства и науки, переход к новым принципам их взаимодействия [5, с. 3].

Под интеграцией образования понималось полное взаимодействие предприятий и вузов. Предприятия должны были предоставлять четко сформулированные заказы на специалистов, финансовое и материально-техническое обеспечение научных разработок, квалифицированные кадры для совместной подготовки специалистов. Вузы, в свою очередь, должны были выполнять исследовательскую работу, обеспечивать предприятия специалистами, проводить их повышение квалификации и переподготовку.

Вопросами интеграции образования занимались многие ученые того периода. Например, Ю. Бугай, М. Згуровский, В. Погребняк [1, с. 23], которые считали, что интеграция образования проходила по двум направлениям:

- внутренняя интеграция, то есть интеграция внутри системы высшего образования;
- внешняя интеграция, то есть интеграция путем укрепления связей с Академией наук, министерствами и предприятиями.

Интеграция требовала изменения отношений вузов и строительных предприятий. Она основывалась на договорных отношениях, которые были направлены на повышение взаимной ответственности и заинтересованности строительных предприятий в улучшении качества обучения инженеров-строителей и научных работ. С этого периода строительные организации взяли на себя определенную долю расходов, которая была необходима для обучения инженеров-строителей. Благодаря интеграции высшего образования и отраслей народного хозяйства началась кооперация высших учебных заведений, производства и научных учреждений, которая проявлялась в учебном процессе и научно-исследовательской работе. Примерами кооперации вузов с предприятиями народного хозяйства были учебно-производственные комплексы и специализированные учебные центры. Благодаря работе в таких комплексах повысился уровень подготовки студентов и сократились сроки освоения студентами новой техники и технологии [1, с. 25].

Главной проблемой инженерно-строительных вузов было сближение вузов с предприятиями и отраслями народного хозяйства, так как в этот период существовал большой разрыв между системами подготовки и использования инженерно-строительных кадров. Для устранения этой проблемы было принято решение о создании научно-методических центров на базе ведущих вузов.

Б. Пономаренко выделил три этапа реформы образования 80-х гг. XX в. [3, с. 62]. Первый этап начался в 1984 г. и был направлен на формирование новой педагогической идеологии. Но эта реформа не состоялась, так как ее нельзя было реализовать без кардинальных изменений политической системы. Главным достижением было привлечение внимания к нуждам и заботам педагогических работников.

Второй этап – 1986–1988 гг. – заключался в разработке концепции перестройки образования в вузах, местных органах управления и партийных комитетах. В этот период проводилось обсуждение основных направлений реформирования системы высшего образования, но, как считает Б. Пономаренко, “отсутствие четких направлений провозглашенной перестройки социалистического общества создавало лишь видимость демократических реформ в сфере профессионального образования” [3, с. 63].

Третий этап реформирования профессионального образования проходил с конца 80-х до начала 90-х гг. XX в. В этот период выявилась несостоятельность концепции образовательной реформы, на которую большое влияние оказывала рыночная реформа. Оказавшись в таких непростых условиях, вузы должны были решать проблему выживания в новых экономических условиях.

Таким образом, реформа образования была приостановлена по трем причинам [3, с. 64]. Первая причина заключалась в политизации общества, из-за которой внимание преподавательских составов отвлекалось от реальных проблем вузов. Вторая – в игнорировании демократических преобразований и опыта высшего образования других государств. Третья – в консервативном характере деятельности научно-педагогических кадров.

**Выводы.** Реформирование инженерно-строительного образования в Украине в период перестройки не дало ожидаемых результатов, но четко показало, что система высшего образования нуждается в коренных изменениях, которые последовали в 90-е гг. XX в.

#### **Литература**

1. Высшая школа УССР в условиях перестройки: состояние, проблемы, перспективы : методические рекомендации для идеологического актива и руководящих работников вузов / [Ю.Н. Бугай, М.З. Згуровский, В.М. Литвин, В.П. Погребняк]. – К. : УМК ВО, 1988. – 72 с.
2. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране : сборник документов и материалов. – М. : Высшая школа, 1987. – 77 с.
3. Пономаренко Б.Т. Реформирование профессиональной школы: история, опыт, проблемы (1980–1994 гг.) / Б.Т. Пономаренко. – М. : Знание, 1994. – 235 с.
4. Старченко Т.Я. Вища школа на шляху оновлення / Т.Я. Старченко, О.М. Стоян, О.І. Бобик. – Львів : Світ, 1991. – 128 с.
5. Ягодин А. С учетом задач перестройки высшей школы / А. Ягодин // Вестник высшей школы. – 1986. – С. 3–7.

КАПЧЕНКО О.Л.

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У СПАДЩИНІ І.Г. ТКАЧЕНКА**

У складному і багатогранному процесі розбудови незалежної Української держави значне місце займає середня загальноосвітня школа як важлива органічна складова єдиної безперервної системи освіти. Національна освіта як частина європейської переживає період глибинних змін, які зумовлені загальноцивілізаційними новими тенденціями в розвитку суспільства. Йдеться, передусім, про процеси глобалізації, за яких в умовах нових науково-інформаційних технологій успіх справи буде вирішувати рі-

вень розвитку людської особистості. Сучасна цивілізація все більшою мірою ставить основною вимогою саме розвиток особистості. Особистісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу не може бути належним чином забезпечений без високої педагогічної культури вчителя.

Наукові розвідки з педагогічної майстерності здійснювали українські та зарубіжні вчені Е.С. Барбіна, С.У. Гончаренко, М.В. Гринькова, І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, А.Ш. Кудусова, Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев, В.І. Луговий, В.А. Семиченко, Т.М. Сорочан, Т.І. Сущенко, Н.Н. Тарасевич, М.Д. Ярмаченко.

Погляди на педагогічну майстерність видатним українським педагогом другої половини ХХ ст. І.Г. Ткаченком неодноразово висвітлювались у наукових працях українських учених А.Б. Іванка, Н.М. Калініченко, В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка, Б.П. Хижняка, С.В. Шиповського.

**Мета статті** – здійснити аналіз праць відомого українського педагога І.Г. Ткаченка в контексті важливого значення педагогічної майстерності в українській школі.

Звертаючись до педагогічної спадщини відомого українського педагога другої половини ХХ ст. І.Г. Ткаченка, сучасні освітяни знайдуть багато корисного у справі розробки і творчої реалізації концептуально-теоретичних і практичних проблем української школи початку нового століття та підвищення професійної майстерності. На важливості творчого використання досвіду, набутого в попередні десятиріччя, неодноразово наголошував академік В.Г. Кремень: “Людство знаходиться на такому етапі розвитку, коли відбуваються надзвичайно серйозні модернізаційні процеси в освітянській діяльності й наша країна має на основі великої спадщини, яку ми отримали в своїй освіті від попередньої держави, продовжити і завершити створення цілісної національної освітньої системи” [2].

Свої погляди на те, яким повинен бути вчитель і в чому складність і відповідальність цієї професії, директор Богданівської середньої школи № 1 Знам'янського району на Кіровоградщині І.Г. Ткаченко неодноразово висловлював у своїх книгах і статтях, у виступах на обласних, всеукраїнських, всесоюзних науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях у 1960–1980-х рр. Цій проблематиці присвячені його статті “Яким бути сучасному учителю?” (1971), “Сільська школа: пошук і творчість” (1971), “Учитель і сучасна школа” (1973), “Нові горизонти, проблеми і пошуки сільської школи” (1974), “Повнота духовного життя”, “Сільський вчитель, яким він має бути?” (1975), “Кожному уроку – високу якість” (1976), “Сільський учитель – організатор продуктивної праці учнів” (1986) тощо. Книги І.Г. Ткаченка “Богданівська середня школа”, “Трудове виховання старшокласників” та інші є своєрідною скарбницею ідей про педагогічну майстерність учителя. У них видатний український педагог розкриває суть педагогічної майстерності, показує, у чому полягає соціальна значущість цієї професії, не зважаючи на її труднощі і проблеми. Зокрема, він писав: “...праця вчителя тим цінна і прекрасна, що вона формує саму людину. ...Вчитель, образно кажучи, здійснює зв'язок часів, він – ланка в низці по-

колінь. Він неначе передає естафету з сучасного в майбутнє, і це робить його працю такою захоплюючою, справді творчою” [10].

Педагогічну культуру вчителя І.Г. Ткаченко розглядає як органічну складову загальної культури особистості. Педагогічна культура вчителя, стверджує він, неможлива без оволодіння загальнолюдськими культурними цінностями – науковими, моральними, естетичними. На його думку, складниками педагогічної культури виступають глибоке знання вчителем свого предмета, багатоманітність методів вивчення дитини, педагогічна етика, педагогічна творчість, науково-дослідна діяльність вчителя, єдність науки, майстерності і мистецтва.

У книгах і статтях Івана Гуровича постійно проводиться думка про те, що сучасній школі “потрібен передусім учитель-дослідник, учитель-науковець” [10]. А як виростити такого вчителя? У Богданівській школі починали з глибокого ознайомлення з проблемами і здобутками психології та педагогічної науки, з втілення їх у практику діяльності школи. Наступним етапом цієї роботи стали власні педагогічні дослідження. Зокрема, були розроблені методичні рекомендації щодо тематичного планування трудового й виробничого навчання, підготовки та проведення виробничих екскурсій. З 1972 р. при Богданівській школі почала функціонувати науково-дослідна лабораторія Інституту педагогіки УРСР, яка працювала над проблемою щодо системи трудового виховання в сільській школі. В 1975 р. до роботи в ній було залучено 16 богданівських учителів [7].

І.Г. Ткаченко вважав за необхідне при кожній районній опорній школі на громадських засадах відкрити науково-практичні лабораторії, залучивши сюди талановитих молодих учителів та досвідчених майстрів педагогічної справи. Більше того, в 1975 р. він висловлює думку про можливість організації подібних лабораторій з тих чи інших питань дидактики або теорії виховання в будь-якій школі, яка має добру навчально-матеріальну базу й кваліфіковані педагогічні кадри [4].

Директор школи, на його думку, повинен відігравати роль організатора і керівника такої лабораторії. І.Г. Ткаченко надавав великого значення створенню відповідних умов для дослідної роботи вчителя, зокрема, акцентував на формуванні науково-педагогічної бібліотеки, в якій були б зібрані всі найновіші видання, що стосуються життя сучасної школи, а також періодика. В іншій науковій праці він зазначає про доцільність створення при всіх районних опорних школах наукових бібліотек, де вчитель міг би прочитати нові книги і монографії з теорії педагогіки, методики викладання та виховання. Наголошував на проблемі творчих зв'язків школи з науковцями не лише столиці, а й з викладачами вищих навчальних закладів країни. У такому спілкуванні він вбачав один з ефективних засобів збагачення наукової ерудиції вчителя, підвищення його фахової майстерності. Учитель-науковець, учитель-дослідник, на його думку, повинен:

- бути на рівні знань епохи;
- мати чітке і конкретне уявлення про зміст програми виховання та про ті шляхи і методи, якими ця програма практично здійснюється;

– мати серце, сповнене справжньою любов'ю до дітей, яке може вмістити в собі весь океан неповторної дитячої душі, духовний світ дитини з його суперечностями і прагненнями до пізнання, до визначення свого “я” в оточуючому житті [10].

Школу І.Г. Ткаченко називав храмом науки, але наголошував, що це можливо лише тоді, коли в ній вируватимуть дитячі почуття, а дитяча думка злітатиме в пошуках наукових істин. Навчально-виховний процес не може зводитись лише до уроків, проведених навіть з використанням досконалих методів навчання. І все ж урок богданівські педагоги вважали моральним началом духовного життя кожної дитини. Саме ця думка визначала стиль роботи багатьох вчителів: Г.Ф. Пугача, Л.О. Мініної, Н.С. Ратушної, Ю.Ф. Кузьменко, Н.П. Дорошенко, П.Ю. Кучерявого та ін.

Вивчення й узагальнення досвіду роботи педагогів школи дало змогу сформулювати п'ять вимог до уроку:

1. Єдність чуттєвого і логічного пізнання в процесі уроку як сутність науково-психологічних основ уроку, його структури, форми і змісту практичних завдань (не кількість різних видів вправ є головною на уроці, а послідовність у їх розміщенні, яка забезпечує рівномірне навантаження на всі органи чуттів).

2. Створення проблемних ситуацій на всіх етапах уроку й особливо на тому, де вивчається та усвідомлюється новий матеріал. Взаємозв'язок дослідної діяльності учнів, коли знання добуваються і свідомо засвоюються на основі використання певних спеціально підібраних джерел з інформацією знань, які дає учитель у готовому вигляді.

3. Наочність, яка використовується на уроці, повинна відповідати двом вимогам: своєю формою вона ілюструє, пояснює те чи інше поняття, закон, правило, визначення тощо, а своїм змістом – викликає в учнів необхідність логічного мислення з тим, щоб проникнути в суть поняття.

4. Диференціація навчання в процесі уроку, яка спирається на індивідуальні потенції особистості до навчання і пізнання і розвиває їх. Звідси три види самостійних робіт у такій послідовності: практичні, пізнавальні і творчі.

5. Домашнє завдання своєрідно повторює весь процес уроку – окремі вправи виконуються за запропонованим учителем зразком, а окремі допускають кілька варіантів для їх розв'язання з тим, щоб учні шукали (і знаходили!) раціональний спосіб розв'язку в процесі дослідної діяльності. Складовою окремих завдань повинні бути завдання на моделювання, конструювання і проведення лабораторних дослідів [8–10].

У результаті власної багаторічної роботи І.Г. Ткаченко доходить висновку, що одним з найголовніших шляхів удосконалення педагогічної культури вчителя є повсякденна робота над розширенням свого загального і педагогічного кругозору, вивчення педагогічного досвіду, глибокий аналіз власної діяльності тощо. Щоб досягти висот педагогічної майстерності, йому потрібно багато працювати над собою, над своїм удосконаленням у процесі самоосвітньої діяльності. Іван Гурович з тривогою констатував, що



наукові праці з актуальних проблем дидактики й теорії виховання, науково-методичні рекомендації далеко не завжди стають надбанням сільського учителя через обмеженість тиражів, вказував на відсутність упорядкованого педагогічного бюлетеня, в якому б друкувалися короткі анотації про зміст наукових досліджень, нових книг, монографій, брошур.

Ще в середині 1970-х рр., І.Г. Ткаченко рекомендував кафедрам педагогіки і психології педагогічних інститутів спільно з інститутами вдосконалення вчителів організувати вивчення нових педагогічних досліджень, запровадження їх положень у практику через мережу районних опорних шкіл. Він ставив питання на всеукраїнському рівні про організацію обласних шкіл-семінарів у складі директорів районних опорних шкіл з метою вивчення передового досвіду, найновіших теоретичних положень.

На думку І.Г. Ткаченка, педагог повинен щодня читати не менше ніж 150–200 сторінок різної літератури. З метою надання сільському вчителю допомоги в організації самоосвітньої діяльності він висловлював думку про доцільність об'єднання зусиль товариства “Знання” і товариства любителів книги з метою видання щорічної бібліотечки сільського вчителя у вигляді невеликих за обсягом брошур з актуальних питань філософії, педагогіки, психології, економіки, соціології, сільськогосподарських наук.

Науково-педагогічна і виховна діяльність сільського вчителя будуть ефективнішими, а його педагогічна майстерність та культура вищою і тоді, коли педагог буде розвантажений від великої кількості доручень, не пов'язаних з його безпосередніми функціями.

Через значну кількість праць І.Г. Ткаченка настійно проводиться думка про те, що неодмінною складовою педагогічної майстерності сільського вчителя є глибоке знання сучасного сільськогосподарського виробництва. В першу чергу це стосується вчителів природничих дисциплін. Він вважав доцільним запровадити на факультетах природничих наук педагогічних інститутів хоча б у вигляді факультативних занять короткого спецкурсу з основ сільськогосподарського виробництва. Вчителі фізики, хімії, біології повинні мати хоча б мінімум інженерно-агрономічних знань для керівництва учнівськими виробничими бригадами.

Чимало зусиль адміністрацією Богданівської СШ № 1 докладалося і в напрямі піднесення технічної озброєності праці вчителя. Організовувалися і проводилися семінари-практикуми з оволодіння кожним учителем технічними засобами навчання. Водночас здійснювався пошук найоптимальнішого варіанта їх практичного застосування в методиці і структурі уроку для того, щоб точно окреслити їх науково-виховну функцію. Педагогічна культура вчителя, на думку І.Г. Ткаченка, полягає і в грамотному використанні технічних засобів навчання: “Не принципи універсалізації технічних засобів навчання, а принципи гармонії методів визначатимуть наші творчі пошуки. Наукові ідеї і моральні поняття, які формуються і закладаються в процесі уроку, знаходять свій дальший розвиток на широкому фоні позакласної роботи, навчально-виробничої практики і суспільно корисної праці, як сфера практичної діяльності наших вихованців” [5].

Педагогічна культура сповна має виявлятися і в процесі впливу вчителя на сім'ї своїх вихованців. Ефективність такого впливу, на думку І.Г. Ткаченка, залежить від “майстерності педагога”, психологічного клімату сім'ї та громадського обличчя батьків. Підхід до кожної сім'ї має бути індивідуальним, але, як засвідчував досвід Богданівської школи, ефективність індивідуальної роботи в сім'ях учнів значною мірою залежить від колективних форм роботи з батьками. Однією з таких форм у практиці богданівських учителів стали наукові конференції для батьків, які сприяли глибшому аналізу, осмисленню ними власного досвіду сімейного виховання [7].

Трактуючи поняття “педагогічна майстерність”, І.Г. Ткаченко вважає, що це інтегральна якість особистості педагога, яка тісно пов'язана із загальною культурою вчителя та його високорозвинутим педагогічним мисленням. А це “...залежить значною мірою від того природного клімату творчості, який існує в педагогічному колективі, оскільки тільки сприятлива атмосфера співдружності і творчості допомагає кожному учителю найповніше втілити у педагогічну практику свою науково-педагогічну ерудицію та інтелектуальну освіченість” [9].

І.Г. Ткаченко був не лише чудовим директором школи, знаним і шанованим в усьому колишньому СРСР, а і блискучим учителем математики, учителем-майстром, що давало йому можливість тонко і надзвичайно майстерно працювати з кожним педагогом, забезпечуючи підвищення його культури. С.В. Шиповський на сторінках журналу “Народна освіта” зазначає: “Він може зупинити вчителя який кудись поспішає і чимось знервований і сказати: “Подивіться, як розпустились квіти в нашому саду. Так, до речі, у вас на минулому уроці була чудова обстановка, серйозність, діти добре працювали...” Чи просто, безпосередньо, по-домашньому зауважить: “Ось, знаєте, я сам б'юся над такою проблемою, давайте разом подумаємо...” Чи запитає у молодого педагога: “А ви не читали такої книжки, я тільки чув про неї... Ну-ну, розкажіть!” або: “Мені якось в голову прийшла цікава, здається, думка для статті, хочеться обговорити її, вивірити як слід... Не будете заперечувати, якщо вечором я загляну, прочитаємо?”. Така бесіда може затягнутися надовго, перейде в дискусію, підуть спогади про початок шляху, жарти. Іван Гурович уважно, з повагою буде слухати співбесідника...

Отже, що головне в характері директора, в чому воно полягає? Перш за все це велика душевна доброзичливість. І велика вимогливість разом з тим, підкреслимо: це компоненти, що взаємодоповнюють один одного, а не взаємовиключають. Інакше кажучи, доброзичливість заснована на вимогливості і до себе, і до своїх колег, а вимогливість неможлива без доброзичливості” [13].

**Висновки.** Отже, враховуючи вищевикладене, можна зазначити, що педагогічна майстерність у спадщині видатного українського педагога І.Г. Ткаченко – це зв'язок професійно-педагогічних якостей вчителя з його духовною культурою та розвиток кожної з них до рівня “вищого порядку”.

Саме таким майстром-людиною високої педагогічної культури і був видатний український педагог І.Г. Ткаченко. Разом з тим, на наш погляд, потребують подальших досліджень його унікальні наукові праці з педагогічної майстерності.

#### Література

1. Калініченко Н.О. Сучасники В.О. Сухомлинського / Н.О. Калініченко // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки". – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. – Вип. 25. – С. 18–25.
2. Кремень В.Г. Зберегти в освіті все те добре, що маємо, і разом з тим досягти якісно нового її стану / В.Г. Кремень – К. : Освіта України, 2001. – 189 с.
3. Наставник вчителів: буклет облвн та обласного ГУВ. – Кіровоград, 1975. – 47 с.
4. Ткаченко І.Г. В основу – ленінський стиль / І.Г. Ткаченко // Радянська освіта. – 1975. – 5 травня.
5. Ткаченко І.Г. Кожному уроку – високу якість / І.Г. Ткаченко // Кіровоградська правда. – 1976. – 25 серпня.
6. Ткаченко І.Г. Новые горизонты, проблемы и поиски сельской школы / И.Г. Ткаченко // Народное образование. – 1974. – № 11. – 112 с.
7. Ткаченко І.Г. Повнота духовного життя. Сільський учитель, яким він має бути? / І.Г. Ткаченко. – К. : Літературна Україна, 1975. – 175 с.
8. Ткаченко І.Г. Сільський учитель – організатор производительного труда учащихся / И.Г. Ткаченко // Реформа школы: Проблемы деятельности учителя : межвуз. сб. науч. тр. / [отв. ред. В.П. Парамзин]. – Новосибирск, 1986. – 124 с.
9. Ткаченко І.Г. Сільська школа: пошук і творчість / І.Г. Ткаченко. – Державний архів Кіровоградської області. – Фонд р-7138, оп. I, арх. № 28–1971.
10. Ткаченко І.Г. Учитель і сучасна школа / І.Г. Ткаченко // Серп і молот. – 1973. – 21 березня.
11. Ткаченко І.Г. Чому нам гикнеться у ХХІ столітті? / І.Г. Ткаченко // Кіровоградська правда. – 1992. – 20 серпня.
12. Ткаченко І.Г. Яким бути сучасному учителю? / І.Г. Ткаченко. – Державний архів Кіровоградської області. – Фонд р-7138, оп. I, арх. № 28–1971.
13. Шиповский С.В. Лаборатория Ивана Гуревича / С.В. Шиповский // Народное образование. – 1970. – № 5. – 105 с.

КВАС О.В.

## ПЕДАГОГІКА “НОВОГО ВИХОВАННЯ” ЯК РЕФОРМАТОРСЬКИЙ РУХ НА ЗЛАМІ ХІХ І ХХ СТОЛІТЬ

Не зважаючи на значні досягнення освітніх систем у ХХ ст., протягом всього століття школа й виховання були в центрі постійної гострої критики. На зламі ХІХ і ХХ століть її критикували за казармений характер і атмосферу, за формалізовані методи навчання, які призводили до інтелектуальної пасивності учнів, вимагали від них більше “запам’ятовувати”, ніж “розуміти” знання, за відривання й ізолювання молоді від щоденного суспільного і культурного життя тощо. Ця критика призвела до появи на початку ХХ ст. руху реформ, який здобув назву “нове виховання”.

“Нове виховання” вимагало індивідуалізації в системі освіти й вихованні, задоволення спонтанних потреб молоді, свободи, розвитку самодіяльності, активності учнів, допомоги в самонавчанні і самовихованні, у досягненні особистого успіху. Замість традиційного “дресирування” дітям створювалися можливості для їх всебічного розвитку.

“Нове виховання” (прогресивне виховання, педагогіка реформ) із самого початку свого існування декларувало опіку кожної дитини. Тогочасна педагогіка незалежно від її парадигмату – педоцентризму, персоналізму,

марксизму, екзистенціалізму та ін. – мала характер гуманістичної педагогіки, адже вона рішуче стала на сторону дитини, на захист і повагу її прав, щасливого дитинства, виховання відповідно до її індивідуальних потреб.

Головною ознакою педагогічних концепцій стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, “центрована” на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для більшості попередніх педагогічних теорій.

Провідною метою нової педагогіки стало вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом всього періоду дитинства.

**Мета статті** – проаналізувати сутність руху “нове виховання” в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. як педагогічної альтернативи.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях досить часто “нове виховання” розглядається як радикальна критика традиційної гербартианської школи, хоча треба зазначити, що “нове виховання” є “новим” тією самою мірою, якою була педагогіка І.Ф. Гербарта до появи його психолого-педагогічних теорій. Новизна “нового виховання” полягає не стільки у створенні якихось нових абсолютно оригінальних ідей, скільки в тотальності і глобальності цього руху. Тому найбільш вдалою серед існуючих дефініцій “нового виховання” є дефініція польського дослідника Д. Дринди: “нове виховання” – це педагогічний рух за радикальні зміни у вихованні й відновлення школи.

В основі “нового виховання” були три складові:

1) на предметному рівні – стихійна критика відірваної від життя традиції;

2) на методологічному рівні – розвиток нової психології і її головного знаряддя – експериментального методу;

3) на понятійному рівні – прагнення змінити дефініції всіх основних категорій педагогіки.

На розвиток “нового виховання” найбільший вплив мали три великі напрями – натуралізм, соціологізм та культуралізм. Духовним батьком педагогічного натуралізму були – Ж.-Ж. Руссо і певною мірою Л. Толстой, соціальної педагогіки – А. Конте, Е. Дюркгейм, педагогіки культури – І. Кант та В. Дільтей.

Разом з непрофесійними (логічними) напрямками в реформаторській педагогіці, розвивалася й теоретична рефлексія, яка по суті була вторинною в цьому педагогічному русі, хоча дуже цінною для критично-полемічної сфери. Догматичний характер теоретичної складової “нового виховання” був чужим цьому спонтанному і ще не зовсім викристалізованому рухові. “Нове виховання” на початку свого існування, будучи критичним рухом, характеризувалося значним не тільки педагогічним, а й суспільним радикалізмом, що, у свою чергу, повинно було призвести до опозиційності традиційним філософсько-педагогічним системам. “Нове виховання” було рухом, який не вписувався у звичні схеми і системи. Однак, це не означало, що воно було вільне від внутрішньої діалектики, яка врешті-решт призвела до заперечення частини власних переконань. Цей рух був

колективним, поліфонічним витвором, який відповідав потребам різних суспільних груп і у зв'язку із цим не давав можливості прийти до спільного знаменника. Яскравим прикладом цього факту може слугувати надзвичайна популярність ідей “нового виховання” не тільки у західних країнах, а і в Радянському Союзі, в тому числі і в Радянській Україні, де ці ідеї було реалізовано в педагогічну практику й підтримано державою.

Прихильники “нового виховання” відкидаючи педагогізм, притаманний ХІХ ст., через його віру в силу гетерополітичного впливу, віру в єдиний універсальний метод навчання і виховання, самі опинилися в тенетах власного педагогізму, покладаючись цього разу на здатність педагогіки відрадити і змінити людство.

Можемо констатувати, що “нове виховання” було суспільною критикою існуючої на той час виховної системи, ця критика йшла із самих низів – від педагогів-практиків, які прагнули реформ у своїй праці та житті молодого покоління. “Нове виховання” – це також оригінальні теоретичні концепції, які формували нове світобачення сучасного суспільства, що хотіло стати суспільством вихованим у дусі миру та братерства.

Аналіз філософських методологічних засад “нового виховання” дає підстави стверджувати, що “нове виховання” було єдністю різнорідності. Не можна говорити про якусь одну філософію, яка формувала цілісність цього руху. Значний вплив на цей рух мала філософія І. Канта й В. Дільтей, яка лягла в основу педагогіки культури. Не слід також забувати й Ф. Ніцше з його глорифікацією індивідуалізму, адже Ф. Ніцше вносив до “нового виховання” критику брехливої міщанської моральності, культ сильної морально незалежної особистості. В основі цього реформаторського руху був і прагматизм В. Джеймса, К. Пірса та Д. Дьюї.

Ірраціоналістичний рух спирався, з одного боку, на інтуїтизм філософії Г. Бергсона, а з іншого – на неотомізм. Педагогічний аспект філософії Г. Бергсона певною мірою співзвучний філософії Ф. Ніцше. Ці філософи оголосили війну рутині, зокрема інтелектуальній. Прагматизм обґрунтовував нове поняття правди, яка повинна була виходити із результатів діяльності, він також створив нову філософську антропологію, згідно з якою людина є активною істотою, що пізнає навколишню дійсність у процесі розв'язання проблем, істотою, яка діє мислячи.

Такі ідеї, як безпосередній досвід, самодіяльність, практичність, здійснили значний вплив на зміст виховних ідеалів.

Слід окремо зупинитися на тому, що ми зараховуємо до руху “нового виховання”. У різних країнах існують різні назви. Зокрема, у Європі найчастіше використовується енігматичне поняття “нове виховання” та його модифікації “нова школа”, “творча школа”. У США “нове виховання” асоціюється з назвою “прогресивізм”. У Росії на початку ХХ ст. під “новим вихованням” розуміли “вільне виховання”. У Німеччині для всіх педагогічних напрямів, які тут були з 1890 до 1933 рр. використовується дефініція “педагогіка реформ”. Це саме стосується й експериментальної педагогіки, яка теж є складовою “нового виховання” (Е. Мейман, А. Лай), яка у Фран-

ції (А. Біне) здобула назву “нова педагогіка”. Ще більше відмінностей у назвах трудових шкіл. У Бельгії це була “школа життя”, у Швейцарії – “активна школа”, у Німеччині та Австрії – “школа праці”, у Польщі – “творча школа”, у Франції – “нова школа”, у США – “дальтонська школа”.

Одним з найперших новаторських рухів у Європі був рух сільських виховних закладів (шкіл у сільській місцевості). Серед них школа Сесія Рейді в Аббатсхоллі (Англія), школа Едмунда Демолена у Ла Рош (Франція), школа Германа Літца (Німеччина).

Разом з виникненням цих шкіл все більшого поширення набувають дошкільні виховні заклади. Суспільство усвідомлює необхідність визначити право виховання дитини поза сім’єю, “щоб вона могла опанувати мистецтво жити серед інших людей”, а також підготувати її до багатолітньої школи, яка на неї чекає. Саме у цей період з’являються нові методологічні концепції дошкільного виховання, які не втратили своєї актуальності і на сьогодні. Провідними в системі дошкільного виховання стали педагогічні концепції М. Монтесорі (1870–1952), які вона реалізувала у створених нею “дитячих будинках”. Зasadничою метою її виховної системи був всебічний розвиток особистості, її розумових та мануальних умінь за допомогою дидактичного матеріалу та активізація спонтанної діяльності дитини в умовах максимального наближення до реального життя.

Нове виховання інспірувало проведення різних психолого-педагогічних експериментів та інновацій, які активно реалізувалися через педагогічну практику в системі як шкільної, так і позашкільної освіти. Вони ставили перед собою мету навчити дітей та молодь “життю через життя”, розбудити її творчу активність, розвинути її самостійність, навчити мистецтву самовиховання. Серед численних реформаторських концепцій найбільшого поширення набули ті, які виникли у Європі.

Зокрема, бельгійським лікарем та педагогом О. Декролі (1871–1932) було створено концепцію осередків за інтересами (*centres d’intérêts*) як ефективного методу навчання та виховання дітей. В основі відбору дітей за інтересами був психологічний розвиток дитини.

Спостереження за індивідуальним розвитком дитини, який постійно повинен був здійснювати педагог в умовах природного для неї середовища, повинно було виявити індивідуальні нахили дітей, щоб потім їх можна було розвинути в навчально-виховному процесі.

Таким чином, методика організації навчання дітей фактично стала на засади педоцентризму.

Рух “нового виховання”, попри інтенсивний розвиток, поширювався світом не завжди в одному часовому вимірі. Його колыскою стала Франція, Швеція, Німеччина, Англія, поза Європою – США. В Російській імперії вирізнялися два центри: Петербург, у якому групувалися представники експериментальної педагогіки, та Москва, де набули значного поширення ідеї педагогіки свободи.

Особливе місце серед представників нового виховання в Росії займають Л. Толстой і К. Венцель. Їхні ідеї по-різному поділяли І. Горбунов-

Посадов, І. Буткевич, І. Йорданський, С. Левітін та ін. На початку своєї педагогічної діяльності до ідей “нового виховання” з інтересом ставилися С. Шацький і П. Блонський.

Зміст і розвиток основних педагогічних понять у теоріях Л. Толстого і К. Венцеля детерміновані філософськими поглядами авторів у вирішенні проблем співвідношення індивідуального і соціального, людини і суспільства, особистої свободи і відповідальності; їх педагогічними поглядами на природу дитини та принцип свободи; педагогічною практикою Яснополянської школи та Будинку вільної дитини.

Л. Толстой виступає за визнання прав дитини та невтручання вихователя в розвиток характеру дітей. Основний акцент робиться на співпраці між вчителем та учнем, яке повністю виключає примус. Повною мірою ці ідеї реалізовані в концепції К. Венцеля. Основною метою виховання він бачить свободу дитини і надання їй всіх позитивних можливостей для розвитку її індивідуальності, її особистісної свободи.

На територію України ідеї “нового виховання” поширювалися як із Західної Європи, особливо це стосується західноукраїнських земель, так і з Росії. Таке розмаїття ідей, концепцій, напрямів, які були на українських науково-дослідних експериментальних майданчиках, дало змогу створити в Україні самобутній рух реформ за “нову школу”, який у першій чверті ХХ ст. активно підтримувався як суспільством, так і політичними силами незалежно від ідеологічної складової. Більшість представників реформаторської педагогіки в Україні Я. Чепіга, І. Соколянський, Г. Іваниця, О. Залужний, С. Балей, С. Русова та ін. формувалися в системі різних ідеологем, але всі вони вбачали необхідність у тому, щоб педагогіка повернулась до дитини.

Акцентуючи увагу на проблемі вивчення дитини у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. Т. Кравцова зазначає, що І. Сікорський, В. Бехтерев, П. Блонський розглядали дитину як цілісну, біосоціальну істоту, основну увагу приділяли комплексному вивченню її психічних і фізичних процесів, мови, обдарованості, мотивів діяльності, потреб, інтересів. Провідними науковцями того часу було сформовано нове розуміння особистості дитини як індивідуальності з власною самосвідомістю, значна увага приділялася вивченню ранніх етапів розвитку дитини, дослідженню факторів впливу на неї соціального середовища. У цей час був започаткований рефлексологічний підхід до вивчення дитини, головна увага приділялася дослідженню її свідомості та спадкових характеристик.

У 20–30-ті рр. ХХ ст. дослідження дитини у вітчизняній реформаторській педагогіці мало свою специфіку. Це пов'язано з намаганнями С. Ананьїна, О. Залужного, В. Протопопова, О. Попова, І. Соколянського, Я. Чепіги досліджувати дитину цілісно, в її розвитку пов'язати навчально-виховний процес з основними потребами особистості. Українські педагогі-реформатори поєднали рефлексологічний підхід до вивчення дитини та ідеї вільного виховання. “В цей період було вивчено спадкові впливи і особливості розвитку дитячого організму й поведінки, розроблено методи-

ки вивчення біологічних і соціальних чинників розвитку дитини; визначено зв'язок між інтелектуальною обдарованістю, конституцією і моторним розвитком дитини” [2].

Основним постулатом педагогіки “нового виховання” було проголошено “педоцентризм” – педагогіку, яка виходить від дитини. “Нова школа” замість того, щоб готувати дитину до життя, хотіла бути постійно присутньою в цьому житті. “Нове виховання” як світовий рух ставило перед собою, крім національних, ще й універсальні, глобальні цілі, адже це була перша реальна спроба реалізувати в життя ідеї “Пампедії” Я. Коменського.

З історичного погляду, можна стверджувати, що педоцентризм зламу XIX–XX ст. був черговим вогнищем еволюції ідей гуманітаризму, генезу якого слід шукати у грецькій пандеї, а її супутніми елементами були антропоцентризм епохи відродження та неогуманізм XIX ст. У цьому контексті “нове виховання” не було чимось відокремленим, ізольованим, а тільки частиною історичного процесу.

Серед важливих складників ідеології “нового виховання” слід назвати активність (активізм). Він бере свій початок ще з епохи романтизму, але саме на зламі XIX–XX ст. стає однією з основних засад педагогіки “нового виховання”. Д. Дьюї визначив виховання як процес активного розвитку особистості. Пізнання світу, на його думку, є процесом самостійного засвоєння знань, а не пасивного їх здобуття згори. Очевидно, що дійти такого висновку Д. Дьюї допомогла й експериментальна психологія В. Вундта та Е. Меймана, які акцентували увагу на властивостях внутрішніх сил організму.

Акцентування уваги на пізнавальній самодіяльності дитини, її інтересах, а також психологічних відмінностях між окремими індивідуумами призводило до вирізнення індивідуальності і характеру, а в остаточному підсумку, до прийняття чергової, нездійсненої педагогічної засади, а саме: індивідуалізму та розвитку. Натуралізм та гуманізм – два засадничі поняття, які у багатьох випадках трактуються як два протилежні педагогічні рухи, – по суті виходили з однієї й тієї самої індивідуальної психології. Різниця полягала тільки в тому, що натуралізм зосереджувався більше на психосоматичній індивідуальності вихованця, а гуманізм – на його духовності, аксіоцентричності як найвищих проявах розвитку людини.

Синтетичний візерунок “нового виховання” визначався як динамічністю, теоретичністю його парадигм, так і різними практичними проектами, які постійно з'являлися внаслідок активної опозиції традиційній системі виховання. Інколи доходило навіть до запеклої боротьби між представниками різних течій, які діяли в загальному руслі педагогіки “нового виховання”. Жодна із цих концепцій не взяла гору над іншими, не стала беззаперечним авторитетом. “Нове виховання”, на відміну від гербартизму, уникло закостенілості, але разом з тим воно не могло захистити себе від деградуючого впливу часу.

Іншою рисою педагогіки “нового виховання” була її дихотомічність, яка відображала наступність і протилежність натуралізму й гуманізму, а



також зміну ставлення людини щодо самої себе, відхід від розуміння людських справ з перспективи “Я” і пошук інтерсуб’єктивних суспільних, універсальних якостей, які знаходяться поза суб’єктом. Рух “нового виховання”, в основі якого була й критика культури, у кінці післявоєнного періоду поступово до неї повертається. Тракткування людини як біопсихічної істоти підлягало розширенню. Таким чином, відбувалося повернення до епікурейської концепції багатовимірної людини, яка живе одночасно у тваринному, суспільному, духовному й культурному світі.

Протилежність суб’єктивізму й об’єктивізму в “новому вихованні” була відносною, адже в часи виникнення цього руху в його основі був суб’єктивізм, а в кінці став об’єктивізм. Педагогічний суб’єктивізм співвідносився з індивідуалізмом, який врешті-решт ізолював особистість, протиставляючи себе традиційній педагогіці, метою якої була підготовка дітей та молоді до суспільного життя. Досвід минулих поколінь щодо виховання особистості, з погляду суб’єктивізму, не потрібний, разом з тим суб’єктивізм акцентував увагу на самопізнанні особистості. Те, чим людина є за своєю сутністю, вона повинна пізнати сама. Таким чином, людина згідно з педагогічним суб’єктивізмом залишається замкнутою у власному світі.

Водночас педагогічний об’єктивізм розглядав виховання як відносне, універсальне й постійне явище, шукаючи засади виховання в суспільній діяльності або в ідеальному світі вартостей. Ще одним яскравим прикладом дихотомії в “новому вихованні” було питання автономії (незалежності) виховання. Ця тенденція була притаманна обом ключовим теоріям цього руху – натуралізму та гуманізму. Разом з тим, як виховання, так й педагогіка були головним знаряддям досягнення власних цілей, як з боку держави, так й інших інституцій: церкви, суспільства тощо.

Загроза автономії виховання й педагогіки виникла й через те, що поле її діяльності було єдиним з такими науками, як психологія, соціологія та філософія. Якщо на початковій фазі своєї діяльності “нове виховання” було скоріше за все одновимірним (боротьба за “нову школу”), то ближче до початку Другої світової війни все більше виявлялася тенденція до систематизації її проблематики, формування власної структури, а для цього слід було звернутися до діалектичних рефлексій над досягненнями попередніх поколінь. Але досвідом проведення таких досягнень володіла тільки філософія. Досить цікаво простежити внутрішню діалектику самого “нового виховання”. Вона полягає в тому, що, звільнюючись від метафізики І.Ф. Гербарта й філософської педагогіки Р. Крецшмара “нове виховання” повертається, туди звідки й прийшло, – до філософії.

**Висновки.** Зародження і розвиток педагогіки “нового виховання” як педагогічної альтернативи в кінці XIX – початку XX ст. можна вважати своєрідною аксіологічною революцією, що здійснила повну переоцінку цінностей у педагогічній науці. На цьому шляху “нове виховання” пройшло декілька етапів: 1) критику “старої школи” – активного відторгнення існуючих норм; 2) посилення “детермінованого хаосу” в системі, що крити-

кувалася; 3) пропагування творчих програм, що проектували педагогічні норми, засновані на нових цінностях. Суперечності між деструктивно-руйнуючою функцією педагогічного реформування і посиленням її конструктивно-творчих можливостей стало поштовхом для розвитку “нового виховання” як педагогічної альтернативи. Як творчу програму “нове виховання” запропонувало альтернативні підходи до організації нової школи як дослідного поля в розвитку дитини, створення життєвого простору для дітей, що культивує гуманістичне ставлення у душі педагогіки спільноти до особистості дитини в руслі педоцентричної концепції.

#### **Література**

1. Кемінь Г.М. Еволюція педагогіки “нового виховання” у зарубіжних країнах на початку ХХ ст. / Г.М. Кемінь // Людинознавчі студії : зб. наук. праць. – Дрогобич : Вимір, 2001. – Вип. 4. – С. 214–223.
2. Кравцова Т.О. Проблема вивчення дитини у творчості представників реформаторської педагогіки України початку ХХ століття / Т.О. Кравцова // Наукові записки. – Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, 2004. – Вип. 58. – С. 135–141.
3. Śliwerski B. Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu / B. Śliwerski. – Gdańsk : Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.

КУЛІЧЕНКО А.К.

### **СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПОГЛЯДІВ В.Х. КІЛПАТРИКА (1871–1965) ЯК РЕФОРМАТОРА ОСВІТИ**

У багатьох новітніх вітчизняних наукових розвідках у сфері педагогіки видно, що все більше і більше зростає інтерес до історії педагогічної думки, особливо іноземної. Це пов'язано, насамперед, з реформуванням сучасної освіти. Адже, як відомо, все нове – це забуте старе. Тому все частіше спостерігається тенденція до асимілювання зарубіжних освітянських ідей на пострадянському просторі. У зв'язку з цим на історико-педагогічну арену виходять дуже непересічні науковці, які досить довгий час перебували в тіні, хоча їхні ідеї були ключовими в освіті та впливали на формування навчально-виховного процесу, як у своїй країні, так і у світі. Саме такою постаттю є, на нашу думку, американський педагог-дослідник В.Х. Кілпатрік.

Він є послідовником відомого американського освітянина-реформатора, філософа, представника педагого-філософського напрямку “прагматизм” Дж. Дьюї, основоположник методу проектів, численні науково-педагогічні праці якого, як це не дивно, мають велику популярність у англомовної читацької аудиторії і водночас залишаються маловідомими вітчизняним дослідникам (крім творів “Метод проектів” (1918), “Основи методу” (1925), “Виховання в умовах цивілізації, що змінюється” (1926)).

У сучасній педагогіці є ряд аналітичних розвідок, присвячених науковому доробку В.Х. Кілпатрика, зокрема праці К. Баханова, Д. Левітеса, В. Монда, В. Нищети, А. Папандреу, Є. Полат, О. Пехоти, Г. Селевко, Д. Снезена та ін. Вказані автори засвідчили, що сама постать американсь-

кого вченого та чинники, що впливали на її розвиток, як-то соціокультурні, на жаль, є фрагментарними й не достатньо вивченими на теренах вітчизняного педагогічного простору. Існують лише поодинокі короткі інформаційні статті в довідковій літературі [3, с. 365; 4, с. 440], де згадують В.Х. Кілпатріка та його навколишнє оточення. *Метою статті* є розкриття соціокультурних детермінантів становлення поглядів В.Х. Кілпатріка як основоположника методу проектів та освітянина-новатора у світлі критичної і наукової рецепції.

В.Х. Кілпатрік народився 20 листопада 1871 р. у містечку Вайт Плейнз, що розташоване в американському штаті Джорджія в сім'ї пастора Дж.Г. Кілпатріка та Е.П. Герд [5, с. 470]. Випускник Мерсерського університету (м. Мейкон), пастор баптистської церкви за покликанням, вчитель за фахом Дж. Кілпатрік був незвичайною та неординарною людиною, яка впливала не тільки на педагогічні ідеї, а й життя свого сина Вільяма. За свідченнями американських біографів-науковців Л.Е. Байєра [5, с. 470] та С. Тененбаума [9, с. 4], преподобний Кілпатрік був знаковою постаттю в політичному, суспільному житті та судочинстві. Тому такі риси характеру, як непохитність, педантичність, серйозність, вдумливість були головними для родини Кілпатріка. Що стосується виховання й освіти Вільяма, то Дж. Кілпатрік розглядав домашню освіту та самоосвіту найкращими та доцільними для свого сина. На його думку, тільки сумлінна, копітка праця могла задовольнити вимоги суспільства й дати духовну насолоду [9, с. 5]. Саме він призвичаїв Вільяма занотовувати всі думки, спостереження, почуття, які допомагали в майбутньому. Як наслідок, впродовж всього життя Вільям мав особистий щоденник, спадщина якого становила в 1951 р. близько 45 томів й постійно листувався зі своєю сім'єю та друзями [5, с. 470]. Зауважимо, що матеріал такого типу має велику наукову цінність, адже американський педагог описував свій життєвий і творчий шлях й певні події з погляду соціально-педагогічного аналізу, що підтверджує не тільки достовірність, а й точність та актуальність усього цього у розумінні процесу становлення педагогічних поглядів вченого.

Вільям успадкував від батька також схильність до чіткого, старанного, розвинутого способу мислення, звичок наполегливо й тривало працювати, виражати свою думку та виступати проти несправедливості [9, с. 36]. Таким способом Дж. Кілпатрік, прищеплюючи Вільяму любов до навчання та праці, постійно організовував у синові певні засоби та сили для дій, що в подальшому дали йому можливість пристосуватися до навколишнього середовища. А це не що інше, як яскравий приклад процесу виховання у педагогічній концепції прагматизму та популярної на той час у Сполучених Штатах Америки ідеї про американську мрію, головним компонентом якої було поняття “self-made person”, тобто людини, яка за допомогою самостійної та тривалої праці досягає успіху в житті.

Однокурсники та колеги поважали й цінували Кілпатріка-молодшого за його стриманість та скрупульозність у дослідженнях, за якими він проводив багато часу й концентрував свою увагу [9, с. 36]. Хоча за це

В. Кілпатрік почував себе винним перед родиною [5, с. 470], яка багато в чому допомогла визначити йому напрям майбутньої професії. На нашу думку, зазначені елементи соціокультурної детермінанти, що пов'язана, насамперед, з батьком Кілпатріка, є магістральними у найбільш значущому науковому досягненні педагога “Метод проектів” (1918) [8], де В. Кілпатрік пропагує ідею гідного життя у демократичному суспільстві, запорукою успіху якого є цілеспрямована діяльність, а не повільне пересування. Крім того, педагог пропонує своє досить зрозуміле тлумачення терміна “проект” як складової гідного життя; подає влучні життєві приклади, вочевидь, ті, що заздалегідь спостерігав та занотовував у свій щоденник; наголошує на тому, що старанне навчання від природи пов'язане з такими філософськими категоріями, як “бажання”, “спрямованість”, “задоволення від результату”, “успіх”, тобто все те, до чого його спонукав батько. До того ж, ці ключові категорії ми спостерігаємо у руслі американської мрії та прагматизму. Можливо, вони мають іншу назву, але змістовне наповнення одне. Порівняймо: 1) в американській мрії первісним є *воля до життя*, яка породжує *енергію*, далі виникає *підприємливість*, що врешті і призводить до прояву *сили*, тобто успіху; 2) у Дж. Дьюї шлях до успіху у будь-якій сфері полягає у виникненні *ідеї*, потім ідею втілюють у *діяльності*, для якої необхідні *зусилля* – і, як наслідок, врешті отримують *результат*, переважно *успішний*. Як бачимо, простежується логічна послідовність, яка по суті завжди була притаманна американцям. Адже історичні умови, сама американська дійсність вимагали від школи виховання ділця, людини, яка відчуває себе впевненою у скаженому темпі американського стилю життя, людини, думками якої було тільки одне – *нажива, практична користь, бізнес*. Цей апофеоз практицизму й виражав сутність прагматистської педагогіки [1, с. 137]. До речі, цілком зрозуміло, що Кілпатріківське славнозвісне гасло “Навчатися, щоб жити”, яке червоною ниткою проходить крізь усе життя науковця, має витоки знову ж таки з прагматичної системи.

Антиподом батька у житті В. Кілпатріка стала його мати Една. Вона вчила його бути доброю, порядною, відповідальною, впевненою людиною. Потім педагог згадував, що вже у дитинстві мати допомогала йому долати прояви егоїзму, самолюбства й розвивала риси щедрості, емпатії, а також “тонку чутливість”, що означала “не ображати інших попри те, якими б нищими та підступними вони не були” [9, с. 5–6]. У подальшому модель відносин з матір'ю вчений переніс на своїх студентів, учнів-послідовників та аналізував у педагогічних працях, присвячених вихованню та розкриттю здібностей у людини – центральних у системі прагматизму. Зокрема, простежуємо таку думку на сторінках згаданої праці “Метод проектів”.

Маючи велику жагу до знань, крім домашньої освіти, В. Кілпатрік здобув початкову освіту в місцевій школі, де раніше викладав його батько. У 1888 р. у віці 17 років Кілпатріка було одразу зараховано на другий курс Мерсерського університету [7, с. 56]. У світлі таких подій преподобний Дж. Кілпатрік підтримував вибір сина, оскільки він – теж випускник цього навчального закладу – й дідусь Вільяма був його одним із засновників та

членом опікунської ради [9, с. 7]. Проте Кілпатріку-молодшому бракувало творчої наснаги й він не мав жодного уявлення щодо того, який отримати фах. Він не хотів йти стежкою батька та братів, його не цікавила ні теологія, ні можливість стати членом духівництва [5, с. 471]. Єдиним, що справило величезне враження, а згодом і вплинуло на світогляд Кілпатріка-студента та на формування образу мислення і педагогічних переконань Кілпатріка-освітянина, була праця Ч. Дарвіна “Походження видів” (1859). Хоча, за словами самого Кілпатріка, осуд релігії ніяк не вплинув на моральні принципи та світогляд [9, с. 14]. Однак після прочитання розвідки Ч. Дарвіна та повного осягнення змісту В. Кілпатрік написав у своєму щоденнику: “Чим більше я осягав її (розвідку), тим більше я вірив їй і зрештою повністю прийняв її. Це означає цілковите переосмислення, цілковите заперечення моїх попередніх релігійних упереджень та філософії. Приймаючи працю Ч. Дарвіна “Походження видів”, я відкинув ідеї про вічність душі, життя після смерті та всі догми релігійного ритуалу, що пов’язано з віруванням у Бога” (тут і далі переклад наш. – А. К.) [9, с. 13]. У цьому випадку ми бачимо яскравий приклад початкового етапу явища під назвою “мінливого світогляду”, яке буде супроводжувати В. Кілпатріка протягом усього його життя. Цю тенденцію, яка визначає розвиток суспільства, педагог виокремить із соціологічного аналізу сучасності, який він опише згодом у праці “Освіта у цивілізації, що змінюється” (1926) [1, с. 218].

В. Кілпатрік розумів, що таке переосмислення цінностей призведе до зміни відносин з родиною, у першу чергу, з батьком [5, с. 471]. Проте він був готовим до цього. До того ж, це не завадило йому бути другим у рейтинзі успішності на факультеті й у 1891 р. закінчити Мерсерський університет з відзнакою [7, с. 78]. Після закінчення університету В. Кілпатрік позичає у своїх братів 500 доларів й продовжує своє навчання в університеті ім. Джонса і Гопкінза, де працює над дипломним дослідженням з математики й фізики [5, с. 471; 7, с. 83]. Університет ім. Джонса і Гопкінза стає для В. Кілпатріка відправною точкою у подальших дослідженнях. Саме тут у нього прокидається потяг до нового, захопливого, непередбаченого, всебічного – еволюціонізму та необмежених творчих пошуків на користь людства, що зрештою й призвело до повного відкидання релігійних переконань, набутих у Вайт Плейнзі. Хоча пізніше вивчення філософії у зазначеному навчальному закладі знову пробудять інтерес до релігійних поглядів [5, с. 471]. Кілпатріківське захоплення наукою та дослідженнями не тільки окреслює творчий шлях та чітку життєву позицію, якої не було за часів навчання в Мерсерському університеті, а й дає поштовх багатьом педагогічним ідеям, оскільки він розвивав філософію освіти, яка вийшла за межі того, що називали індивідуалізмом та псевдонауковим технократизмом Дж.Ф. Боббіта, Е.Л. Торндайка, В.В. Чартерза, Д. Снеддена та ін. [5, с. 472].

Наприкінці 1891 р. В. Кілпатрік повертається до Мерсерського університету, де наступного року отримує звання магістра за дослідження, здійснене в університеті ім. Джонса і Гопкінза [9, с. 10]. У працях учених-

дослідників педагогічного доробку В. Кілпатріка йдеться про те, що одразу після навчання він переїздить до Джорджії, отримує роботу вчителя математики (алгебри та геометрії) у школі м. Блеклі. За рік його призначають директором цієї самої школи. Оскільки у В. Кілпатріка не було спеціальної педагогічної освіти, у липні 1892 р. його направляють на семінари – курси підвищення кваліфікації з питань педагогіки та методики викладання в містечко Рок (штат Джорджія) [5, с. 472; 9, с. 11], де починає з'являтися інтерес щодо реорганізації навчально-виховного процесу у школі. У цей час на В. Кілпатріка впливають лекції про швейцарського освітянина Й.Г. Песталоцці та дослідження німецького педагога Ф. Фребеля. Під впливом літньої школи В. Кілпатрік починає сумніватися щодо знань, здобутих з книг та підручників [5, с. 472].

Пропрацювавши три роки на посаді директора й викладача у школі м. Блеклі (штат Джорджія), у 1895 р. В. Кілпатрік звільняється, адже жага до знань та досліджень у сфері математики змушує його знову повернутися до університету ім. Джонза і Гопкінза. Попри те, що математичні праці йому не дають задоволення, Вільям продовжує заглиблюватися у філософію, яка відкриває перед педагогом-початківцем нові обрії у гуманітарних дослідженнях, насамперед, у розумінні сутності освіти [5, с. 472–473; 9, с. 14]. Тому в 1896 р. В. Кілпатрік переїздить до Саванни (штат Джорджія), де він викладає у сьомому класі та виконує обов'язки директора початкової школи Андерсена впродовж року. На нашу думку, для В. Кілпатріка цей навчальний рік проходить не дарма: він розширює своє бачення навчально-виховного процесу, де поділ на вчителя й учня відсутній, де існують довірчі відносини між цими двома суб'єктами, а головне те, що учні повинні знати – вчитель є їх прибічником та захисником. Хоча таку модель навчання він практикував уже у школі м. Блеклі. Також В. Кілпатрік відмовляється від карток успішності, які щонеділі отримували поштою батьки учнів. Однак картки з рівнем відвідування та запізень були доцільними у практиці молодого вчителя [5, с. 473]. Замість упровадження явища, яке сьогодні ми називаємо “управління класом” – контроль та регулювання поведінки у шкільному класі, В. Кілпатрік очікував від своїх учнів тільки найкращих результатів, поважав як собі рівних людей, помічав та розвивав таланти у процесі навчання та шкільного виховання [5, с. 473; 7, с. 150]. Цей досвід незабаром з'явиться у фундаментальній праці “Метод проектів” у 1918 р.

Спостерігаючи за успіхами свого випускника, у 1897 р. керівництво Мерсерівського університету вирішило запросити Кілпатріка-молодшого на посаду професора математики й астрономії. Проте, викладаючи в університеті, Вільям не забуває про своїх вихованців з початкової школи Андерсена. Щонеділі він відвідує цей заклад заради спілкування та підтримки здібних та талановитих учнів, майбутнього прогресивної Америки. На таких заходах В. Кілпатрік та школярі обговорюють не тільки класичні праці Платона, Арістотеля, Р. Декарта, а й здобутки своїх старших сучасників Д. Хьюма, Г. Спенсера, В. Джеймса та ін. [5, с. 473]. Таким способом педа-

гог свідомо формував командний тип поведінки – водночас гуртував учнів та давав змогу виявити певні здібності відповідно до окреслених завдань, що є головним для виконання проектів. Крім того, В. Кілпатрік намагався застосовувати на практиці методи своїх колег-науковців та розвивати, покращувати, синтезувати їх в одну велику концепцію згідно зі своїми життєвими переконаннями та досвідом на шляху до реформ та демократизації у системі тогочасної освіти, що йому, безумовно, як і його однодумцю французу С. Френе, вдалося та на досягнення якого почали орієнтуватися західноєвропейські країни.

В. Кілпатрік викладає у Мерсерському університеті з 1897 до 1906 рр., при чому останні два роки (1905–1906) виконує обов'язки ректора. Впродовж свого перебування у Мерсері освітянин живе за принципами постійної наполегливої праці й вважає, що вона є магістральною в його житті. Зрозуміло, що це вплив не тільки батьків, а й Й.Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, Ф. Паркера та інших учених-гуманітаріїв. Влітку 1898 р. в Чиказькому університеті Кілпатрік знайомиться з Дж. Дьюї, хоча спочатку він не вбачає сенсу впроваджувати ідей Дж. Дьюї у свою викладацьку практику [5, с. 473–474]. У грудні цього самого року В. Кілпатрік трохи відходить від викладання та науки, адже починається новий етап у його житті – він одружується з М.Б. Гайтон з м. Маріанна (штат Флорида). У них народжується троє дітей, двоє з яких помирають ще в дитинстві [9, с. 160]. Що стосується думки про Дж. Дьюї, то В. Кілпатрік згодом змінює її, адже, за його словами, “співпраця з Дьюї змінила філософію життя й освіти, а сама постать вченого знаходиться поряд з Платоном й Арістотелем – набагато вище від Канта та Гегеля” [9, с. 168]. Крім Дж. Дьюї, на погляди В. Кілпатріка впродовж літніх шкіл впливають Ч. де Гармо, П.Р. Коул, Е.Л. Торндайк та ін. [5, с. 474]. Накопичуючи досвід у викладанні, педагог розвиває ідею індивідуального інтересу в освіті. Виходячи з усього цього, він продовжує звертати увагу на іншу важливу ланку у системі освіти – вчителя. Враховуючи той факт, що учень є мінливим суб'єктом, то вчитель має пристосовуватися до змін, нових інтересів, здібностей й бути уважним та щирим.

Маючи різні погляди на освіту та релігію з місцевою владою, у 1906 р. В. Кілпатрік звільняється з Мерсерівського університету. Натомість одразу ж отримує посаду директора школи у Колумбусі (штат Джорджія), викладаючи математику. У травні 1907 р. в сім'ї В. Кілпатріка стається горе – його дружина помирає від туберкульозу [9, с. 174]. Щоб відволіктися від нав'язливих ідей, восени 1907 р. Вільям отримує стипендію у сфері педагогіки на навчання в педагогічному коледжі Колумбійського університету. У цей період В. Кілпатрік захоплюється ідеями П. Монро, Ф. МакМаррея, Д. Джеймса, Е. Рассела й розуміє, що педагогічний коледж, як у минулому [університет ім. Джонса і Гопкінза](#) – саме те місце, де він зможе виявити всі свої здібності в галузі освіти й де його ідеї повністю підтримають [5, с. 474]. До того ж, Дж. Дьюї називає його найкращим студентом, який у нього коли-небудь був [6, с. 234]. У 1908 р. освітянин одру-

жується вдруге з М. Меніголт Пінкні [9, с. 178]. Через рік В. Кілпатрік отримує посаду нештатного викладача історії педагогіки [6, с. 236]. У 1912 р. він захищає докторську дисертацію, присвячену історії розвитку голандських колоніальних шкіл у Нью-Йорку, отримує посаду ад'юнкт-професора у 1915 р. та професора філософії освіти у 1918 р. у педагогічному коледжі Колумбійського університету [7, с. 304; 9, с. 179]. Усі ці події сприяють потужному сплеску нових педагогічних ідей та появи фундаментальних творів вченого, які стануть у подальшому ключовими не тільки в системі американської освіти, а й інших європейських країн, зокрема України.

Знаменним у житті В. Кілпатріка стає 1918 р. – у збірнику наукових праць педагогічного коледжу з'являється його фундаментальна праця “Метод проектів”, у якій автор аналізує філософію освіти Дж. Дьюї з погляду практики: він намагається показати, як можна заохотити учнів до певного виду діяльності на інтелектуальному, фізичному й емоційному рівнях на прикладі проектів. На той час інклюзія методу проектів відповідала педоцентристському підходу, що відстоювали представники прогресивізму. Наголос на тому, що проекти мають бути в процесі індивідуального навчання, розумовій діяльності та дитячому розвитку як такому, що розставив всі крапки над “і” та перевернув уявлення про освіту багатьох вчителів. Тому ця праця одразу стає бестселером серед педагогів й виводить В. Кілпатріка на освітянську ниву теоретиків-прогресивістів [6, с. 245]. Згодом учений доповнює та розширює цю працю, називаючи її “Основи методу” (1925), 60 тис. примірників якої просто розкупили у книгарнях та за якою назвали В. Кілпатріка видатним представником прогресивної освіти [9, с. 310]. Ознайомившись з твором “Метод проектів”, ми дійсно помітили те, що на практичних прикладах педагог уміло пояснює важку теорію й залишає певні питання відкритими, напевно, для того, щоб його послідовники вдосконалили та продовжували пошуки у цій сфері.

Чутки про нового реформатора освіти ширяться швидко, й В. Кілпатріка починають запрошувати з лекціями не тільки в американські університети (зокрема, університет Джорджії, університет Кентукі, університет Мінесоти, університет Північної Кароліни, Північнозахідний університет, Південний університет, Стенфордський університет), а й закордон. Педагог відвідує Австрію, Чехословаччину, Голандію, Китай, Японію, Корею, Індію, Єгипет, Туреччину, представляє свої освітні погляди, здобуває нові знання та ідеї щодо подальших творчих планів [6, с. 250].

Впродовж 1920–1930 рр., маючи колосальний науково-педагогічний досвід за плечима, В. Кілпатрік отримує репутацію професора-мільйонера Колумбійського університету (Columbia's Million Dollar Professor), найповажнішого першокласного викладача в історії педагогічного коледжу. Але це означало не те, що вчений отримує величезну заробітну плату, а те, що на його лекціях були присутніми більше ніж 600 студентів одразу, й популярні лекції вченого давали навчальному закладу прибуток у більше ніж один мільйон долларів. Під час аудиторних занять В. Кілпатрік не тільки в



зможі організувати такі форми роботи, як дискусія, групова робота, короткі доповіді тощо, а й збагатити освітній та духовний рівні своїх учнів. Усього за роки праці у педагогічному коледжі професор прочитав лекції близько у 35 тис. студентів, багато з яких стали відомими викладачами та займали керівні посади у системі освіти, та написав ряд важливих наукових праць, зокрема 14 книг та сотні статей (хоча це було для нього не просто. Він, за словами В. Ван Тіля, повільно починав, але швидко перемагав [10, с. 38]). Це, наприклад, “Перегляд педагогічної системи Монтесорі” (1914), “Хрестоматія з філософії педагогіки” (1923), “Освіта у цивілізації, що змінюється” (1926), “Освіта і соціальна криза” (1932), “Перетворення навчального плану” (1936) тощо [6, с. 300; 9, с. 310].

У 1938 р. у зв’язку з запровадженням нового наказу про пенсійний вік у педагогічному коледжі Колумбійського університету професор В. Кілпатрік змушений вийти на пенсію у 67-річному віці. Восени того самого року помирає його друга дружина. У період з 1939 до 1943 р. В. Кілпатрік не полишає своїх ідей та переконань, які продовжують втілюватися під час роботи над щорічником *The Social Frontier*. У травні 1940 р. педагог знову одружується – цього разу зі своєю колишньою студенткою, секретаркою М.І. Острандер, з якою живе до кінця своїх днів та яка стала йому вірним другом і помічником [9, с. 310].

Відомо також те, що впродовж певного часу В. Кілпатрік бере активну участь не тільки в освітніх, а й громадських організаціях: він – голова організації “Американська молодь для молоді світу”, голова ради опікунів Бенінгтонського та Годдардського коледжів, президент Товариства ім. Джона Дьюї, Асоціації Прогресивної Освіти, голова ради Ліги за індустріалізовану демократію, голова міської ліги Нью-Йорка [9, с. 310; 10, с. 37]. Діяльність В. Кілпатріка у таких організаціях часто призводила до конфліктів з багатьма ретроgrадами того часу, зокрема з філософом-освітнянином Р. Гатчінсом, В.Р. Герстом та преподобним Ч. Когліном. Опишемо випадок, коли в 1945 р. до видавництва Harper, де В. Кілпатрік також працював, потрапила праця, в одному з розділів якої йшлося про преподобного Ч. Когліна, зокрема критика на його радіопроповіді та журнал *Social Justice* (“Справедливість у суспільстві”), то опоненти Ч. Когліна лютували з цього приводу й зустрілися з В. Кілпатріком, гостро протестуючи проти книги. Педагогу погрожували, нарікали на його педагогічну концепцію, вимагали знищити книгу, але В. Кілпатрік, реагуючи на все це досить спокійно, зробив свої висновки щодо певних осіб та дав змогу продовжувати працювати з матеріалом [10, с. 38].

Після Другої світової війни освітні ідеї та практику В. Кілпатріка критикують, мотивуючи це тим, що за умов, які пропонує вчений, учні не підготовані до існування в системі глобальної економіки. Тому, незважаючи на наклепи й обурення, професор В. Кілпатрік продовжує викладати, впроваджувати свої ідеї в американську систему освіти, писати праці, зокрема “Сучасна освіта та кращі людські взаємини” (1947), “Сучасна освіта: її справжня сутність” (1949), “Філософія освіти” (1951) та читати лекції

впродовж літніх шкіл для викладачів у Стенфордському університеті, Північнозахідному університеті та університеті Мінесоти. До того ж, у цей період педагогу імпонують погляди активістів, захисників прав людини повоєнної Америки – Е. Рузвельт, Р. Банча та Б. Растіна [6, с. 320–340]. Інакше кажучи, це продовження прояву батьківського виховання щодо наполегливої праці та чіткої власної позиції. Цей період життя В. Кілпатріка, на нашу думку, пройшов під гаслом “Все, що не вбиває, робить сильнішим”.

Восени 1959 р. до святкування століття з дня народження Дж. Дьюї В. Кілпатріка попросили дати інтерв'ю та відкрити секрет щодо того, як його філософія освіти корелюється з величезними класами, у яких він викладав. На що В. Кілпатрік охоче відповів: “Те що, я намагався робити у класі, на мій погляд, демонструє ідеї Дьюї. У мене був великий клас й ми мали на меті мислити глобально заздалегідь. Тому, процес мислення я організовував найкращим чином. Спочатку ми обирали важливі та актуальні теми, потім я ставив багато запитань та пропонував певні факти (часом вони були правдивими, а часом ні), щоб мої учні критикували. Я формулював свої думки таким чином, щоб вони не могли передбачити їх. Інакше кажучи, *вони повинні були мислити* (виділено нами. – А. К.). Далі я ділив їх на групи, у яких було не більше ніж вісім, але не менше ніж п'ять осіб. У кожній групі був лідер, який звітував щодо міркувань з кожного питання. Наступного дня я заходив до класу і ми починали працювати. Я називав номер питання та номер групи, яка мала дати відповідь. Якщо групи сперечалися між собою, тоді я заохочував до дискусії увесь клас. Коли всі вони були згодні, ми продовжували тлумачити інші питання” [10, с. 37–38]. На нашу думку, Кілпатріківська ідея про мислення учнів перегукується з Декартівським переконанням “Я мислю – значить я існую”, яке було фундаментом для західного раціоналізму Нового часу. Не таємниця, що Р. Декарт, який, до речі, як і В. Кілпатрік, був математиком та філософом, свого часу написав твір під назвою “Роздум про метод, щоб вірно направляти свій розум та відшукати істину в науках” (1637). Тому ми припускаємо, що вказана праця Р. Декарта не тільки значною мірою вплинула на становлення педагогічної концепції В. Кілпатріка, а й знайшла своє відображення у його працях “Метод проектів” (1918) та “Поняття про метод” (1925).

Останніми роками свого життя, починаючи з 1960 р., В. Кілпатрік тяжко хворіє та відмовляється від спілкування зі своїми родичами, друзями, послідовниками, студентами, адже не бажає, щоб його бачили та запам'ятали у такому стані. Професор В. Кілпатрік помер після тривалої хвороби 13 лютого 1965 р. у м. Нью-Йорк. На поминки прийшло всього 53 особи, переважно старі друзі [10, с. 38–39].

**Висновки.** Отже, розглянувши соціокультурні детермінанти, що були на життєвому й творчому шляху видатного педагога В.Х. Кілпатріка, зазначаємо, що на формування його поглядів впливали не тільки фахівці з різних галузей гуманітарного знання, а й рідні та близькі люди, зокрема батьки. Однак головною особливістю цього процесу є чітка орієнтація його

як фахівця на розробку педагогічної системи “експерименталізму”. Своєю невтомною та копіткою працею В.Х. Кілпатрік, довгий час залишаючись у тіні Дж. Дьюї, зробив вагомий внесок у розвиток освіти, оскільки значну частину свого життя присвятив викладанню, втіленню нових педагогічних ідей на практиці, розвитку концепцій у руслі прагматизму (відомого у Європі як “нове виховання”). Крім того, під час дослідження ми визначили, що В.Х. Кілпатрік був: видатною людиною, яка “вчилася, щоб жити” [8, с. 37] та була попереду свого часу; педагогом-реформатором, на якого орієнтується сучасна теорія та практика освіти; науковцем-практиком, ідеї якого упроваджують у навчально-виховний процес донині; письменником-есеїстом, творча спадщина якого становить 45 томів особистого щоденника; індивідуалістом; активним громадським та політичним діячем. Отже, враховуючи всі обставини, перспективою подальших досліджень є детальне вивчення науково-педагогічної спадщини В.Х. Кілпатріка та її вплив на українську освіту ХХ ст. – початку ХХІ ст.

#### Література

1. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. Исторический очерк / Л.Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 319 с.
2. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли / А.Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Кларин М.В. Килпатрик (Kilpatrick), Уильям Херд // Педагогический энциклопедический словарь / М.В. Кларин ; гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Изд-во БРЭ, 2002. – 528 с.
4. Малькова З.А. Килпатрик (Kilpatrick), Уильям Херд // Педагогический словарь : в 2-х т. / М.А. Малькова ; [под ред. И.А. Каирова и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 911 с.
5. Bayer Landon E. William Heard Kilpatrick (1871–1965) / Landon E. Bayer // Prospects : the quarterly review of comparative education. – 1997. – Vol. XXVII. – № 3. – P. 470–485.
6. Beineke John A. And There Were Giants in the Land : The Life of William Heard Kilpatrick / John A. Beineke. – New York : Peter Lang, 1998. – 520 p.
7. Childs John L. American Pragmatism and Education : an interpretation and criticism / John L. Childs. – New York : Holt, 1997. – 373 p.
8. Kilpatrick W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319–334.
9. Tenenbaum S. William Heard Kilpatrick : Trail Blazer in Education / S. Tenenbaum. – New York : Harper, 1951. – 318 p.
10. Van Til William. William Heard Kilpatrick : A Memoir / William Van Til // Teaching Education. – 1988. – № 2. – P. 36–39.

МАТВЄЄВА О.О.

## ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

Актуальність теми статті зумовлено ситуацією введення в освітню практику вузів України діагностичних способів, прийомів, форм і методів визначення результатів освітньої діяльності, оскільки початок ХХІ ст. актуалізував завдання входження нашої держави в єдиний європейський освітній простір.

Педагогічна діагностика й діагностичний підхід в освіті базуються на глибоких історичних коріннях і культурно-педагогічних традиціях, які в період з кінця 30-х рр. ХХ ст. були штучно виведені за рамки вітчизняної освітньої практики. Саме затримка розвитку процедур діагностування у ві-

тчизняній педагогіці і їх теоретичне обґрунтування загострюють потребу вивчення історичного коріння і культурних традицій педагогічної діагностики. Звернення до діагностичної складової в освітній діяльності дає змогу повернутися до її джерел для того, щоб систематизувати діагностичні ідеї, теорії, прийоми та методи, показати їхнє місце в історичному контексті освіти та педагогіки.

*Метою статті* є звернення до досвіду минулого освітньої практики середньовіччя у її спрямованості до вдосконалення та розвитку форм, методів та прийомів контролю, що відігравали в ті часи діагностичну роль.

Характеризуючи освіту християнської Європи, історик середньовіччя, Ж. Ле Гофф, відзначав, що її якість за часів раннього середньовіччя порівняно з періодом Римської імперії різко падає: “Середньовіччя довідалося лише те з античної культури, що воно одержало від Пізньої Імперії, яка настільки “перемолола”, спростила й розклала греко-римську літературу, думку й мистецтво, що варваризованому ранньому середньовіччю легко було їх засвоїти. Пізньоантичні ритори й компілятори навчили середньовічних людей обходитися крихтами знань. Словники, мнемонічні віршики, етимології, флорилегії (опис рослин) – ось той примітивний інтелектуальний багаж, який Пізня Імперія заповіла середньовіччю. Це була культура цитат, вибраних місць і дигест – правових збірників з тематично розташованими витягами із законів” [6, с. 108].

Раннє християнство брало з античної системи освіти тільки те, що не суперечило його духовним цінностям аскези, простоти, спрямованості до Бога. Замкнутість зовнішнього світу людини середньовіччя позначилася на системі освіти й педагогічній діагностиці її результатів. А.Я. Гуревич відзначав, що стародавній грек розумів себе як громадянин поліса, римлянин – як громадянин імперії. Європеець епохи середньовіччя був громадянином церковної парафії й громади, міської або сільської, підданим свого феодала. У парафії здійснювався ідеологічний і моральний контроль над місцевим населенням [2, с. 113–135]. Місцевий священик не тільки вчив у парафіяльній церкві, а й здійснював *повний контроль* над духовним життям людини. Для того, щоб повідати неписьменній пастві про славу святих мучеників, священикові не обов’язково було знати правила граматики. Тому характерною для священиків Західної Європи була позиція: “Бога граматики не цікавить, він слухає серце, а не слово”. Неграмотність не тільки не була перешкодою до порятунку душі, навпаки, вона йому сприяла: “Не знаю грамоти, і тому ввійду в царство небесне” – вважали священики [2, с. 37].

До XVIII ст. латинь була єдиною офіційною й міжнародною мовою в Західній Європі. Навіть коли стали формуватися національні літературні мови, вона зберігала привілейоване становище як мова сакральна, гарант віри і як свідчення того, що людина, яка володіє латиною, здобула справжню освіту. Бути грамотним – означало знати латинь.

Наука в сучасному розумінні як соціальний інститут тоді не існувала. Інформування звичайного мирянина обмежувалося знанням стану справ у

своїй парафії і з розповідей купців або мандрівних проповідників – про інші мирські справи, божественні чудеса, діяння сильних миру цього. “Пізнання в середньовічну епоху взагалі значною мірою полягало в ототожненні нової інформації з раніше засвоєною, а отже, зводилося, насамперед, до упізнавання”, – пише А.Я. Гуревич.

Невід’ємною ознакою середньовічного життя був *консерватизм*. Усе нове зустрічалось з недовірою й підозрою, у тому числі й те, що стосувалося шкільного навчання. Цілісної державної системи освіти з VI до XI ст. не існувало, і лише окремі правителі (Карл Великий, Фрідріх Барбаросса) часом виявляли заступництво школам у ті періоди свого правління, коли вони потребували грамотних чиновників.

При Карлі Великому в *школах* Францисканського й Домініканського *чернечих орденів* здійснювалося початкове навчання з дуже мізерною програмою. Крім читання й письма, діти заучували молитви, Символ віри, трохи найпоширеніших церковних пісень і псалмів, вивчали основи латині. Нечисленні *міські школи* були влаштовані за зразком монастирських, і не відрізнялися від них ні програмами, ні методикою викладання.

У парафіяльній школі Західної Європи вчителі, часто малограмотні священники, не переймали себе пошуком нових, більш ефективних методів навчання, а також діагностикою труднощів учнів у засвоєнні знань [2, с. 224]. Серед предметів панувала граматики, вивчення якої за догматичною методикою вимагало величезної роботи пам’яті. Учні вивчали не менше ніж 180 теологічних виразів і більше ніж 70 синтаксичних правил зі стількома ж винятками, які до того ж були сформульовані так, що їх важко було зрозуміти навіть найбільш встигаючим учням. У результаті навчання випускники більшості *парафіяльних шкіл* у найкращому разі вмели читати по складах ті книги, з якими вони кілька років навчалися і які читали вголос протягом усього періоду перебування в школі. Читати “про себе” більшість із них не вмела, оскільки їх цьому не вчили. Не випадково одного з найвидатніших церковних письменників, Святого Августина, вразило, що його вчитель Амбросій читав швидко й мовчки, “... під час читання очі його бігали по сторінках, душа міркувала, а уста мовчали” [2].

Головним завданням навчання в парафіяльній школі було навчання читанню й розумінню Біблії саме в тому тлумаченні, яке було схвалено Церквою. Дослідник середньовіччя Т.М. Грановський відзначав, що приблизно до III ст. був відпрацьований метод християнської екзегетики (богословського тлумачення), згідно з яким, Біблію можна було читати, розрізняючи в ній чотири рівні:

- буквальний, або граматичний (історичний), де той, хто читав, розумів текст буквально;
- алегоричний (фігуральний), де слово набуває метафоричного сенсу: ототожнення людства із квітучим Едемським садом, підступництва – зі змією тощо;

– аналогічний (містичний), де виявляються відповідності між подіями Старого й Нового Завітів. Наприклад: ковчег, який збудував Ной, розглядається як прообраз Матері-Церкви або тіла Господня;

– фонологічний (інакомовноморалізаторський) при поясненні притч Христа, пророцтв тощо [1].

Безсумнівно, що така багаторівнева система тлумачення Біблії свідчить про високий рівень розвитку мислення учнів парафіяльних шкіл. Вважаємо, що метод християнської екзегетики можна розглядати як *діагностичний критерій* засвоєння Біблії й рівня *професійної підготовленості* священнослужителя.

Головними джерелами інформації в школі були слова вчителя – священника або ченця, і майже єдина книга – Біблія. В університеті її могли доповнювати коментарі й праці батьків Церкви. Книг, навчальних посібників, підручників було мало, крім декількох збірників, що дійшли в уривках, повчальних історій і праць пізньоантичних граматиків. Предметом вивчення могли бути рідкісні книги світського змісту – хроніки, словники на зразок енциклопедичних і тлумачних. Вони ж бралися за зразки при створенні творів аналогічного жанру.

Необхідно відзначити, що в середні віки уявою про природу дітей було розуміння їх як гріховної. Як би гаряче не виявляли батьки свою любов до дитини, офіційно вважалося, що “дитина, яка вже вийшла з дитячого віку, є недоброю істотою, як дикий звір, наділений кмітливостю, і в неї потрібно вбивати людські якості, бити й сварити її, поки тваринне начало, це пристановище диявола, не буде приборкане, а вищі її здібності не здобудуть правильного й благочестивого спрямування” [2, с. 96].

Глибина знань, одержуваних учнями в школі, визначалася ерудицією й фантазією автора книги, за якою йшло навчання, й ступенем грамотності вчителя.

Однак слід зауважити, що здійснювалися окремі спроби *модернізувати навчальний процес* і підвищити міцність засвоєння знань іншими методами, у тому числі *наочними*. Для міцності запам’ятовування релігійних догматів створювалися *макети*. Наприкінці середньовіччя на медичних факультетах при навчанні студентів використовувалися не тільки атласи анатомії, а й макети людського тіла й органів. Були серед них і вміло зроблені макети тіл чоловіка або жінки, які розкривалися подібно до футляру скрипки і містили всередині *муляжі* основних життєво важливих органів. Подібні муляжі були тим більш необхідні, що католицька церква навіть професорам медичного факультету забороняла розтинання тіл покійних.

До кінця середньовіччя ситуація в освіті поступово починає змінюватися: з’являються нові *прийоми навчання*, а також *методи його контролю*. У XIV ст. учні вже пишуть *твори*, застосовують *алегорії* при поясненні складних місць Святого Письма, роблять *граматичні переклади* з латині на рідні мови з різного типу *тлумаченнями*. Ці прийоми навчання одночасно служили й засобами контролю знань. Вони застосовувалися тільки в старших класах ближче до випускних іспитів, в університетах на артистичному

чи богословському факультетах. Складність завдань варіювалася залежно від готовності учнів до того або іншого рівня тлумачення Біблії.

Поряд з монастирськими й соборними школами в середньовічній Європі існували *світські школи*, створені цехами й гільдіями – професійними об'єднаннями городян. У багатьох містах створювалися також своєрідні об'єднані *муниципальні школи*, які утримувалися на засоби податкових внесків у міську скарбницю. Основи релігії й майже всі загальноосвітні предмети викладалися особами духовного звання. Такі школи не заміняли систему учнівства – головну і єдину систему професійної підготовки ремісника або купця, а лише доповнювали її не тільки загальноосвітніми предметами, а й предметами із професійним ухилом – мінералогією в златоковалів і ювелірів, кресленням і основами архітектури в будівельних цехах, рахівництвом і підвищеним курсом математики в купців. Вони втримувалися за рахунок корпорацій та самі наймали вчителів. Рада майстрів визначала їхню придатність і програми, за якими працювали школи, контролювала якість навчання, наскільки це дозволяли знання й педагогічні уявлення піклувальників. Звичайно, програми мало відрізнялися від латинської школи або від програм артистичного факультету університету, але вони були більш профільовані. Школу і її програму батьки-городяни нерідко могли обирати.

Як відзначає С. Львов, наприкінці XV ст. у Нюрнберзі було кілька *початкових латинських шкіл*, до програми яких входили, крім читання й письма, “трівіум” (граматика, риторика й логіка), що за своїм змістом становили частину курсу артистичного факультету університету [3]. Звертає на себе увагу наявність *діагностичного прийому ранжирування* складу учнів. Так, “у школі при церкві Святого Зебальда було близько 70 учнів, розділених на три групи *за віком і успіхам*. Усі сиділи в одній кімнаті, і керував усіма один наставник. Учні приходили в школу два рази на день: на три години із самого ранку й на три години після обіду. Два уроки віддавалося одному із предметів “трівіума”, третій – Закону Божому. Заучували молитви, повчальні вирази, начатки логіки. Ті, хто вчився довше, читали байки Езопа, уривки з комедій Теренція” [3, с. 10].

Якісно іншою була система *лицарського виховання*. Юнак зі знатної родини повинен був пройти “початкову школу” пажем при сюзеренові – вищому сеньйорові, де його послідовно проводили по всіх придворно-господарських службах як тимчасового помічника. Дослідники історії, культури й освіти середньовіччя Т.М. Грановський, А.І. Джуринський, М.О. Оссовська відзначають, що для лицарів існували морально-етичні норми, які являли собою звід лицарської честі. До нього належали: турбота про свою славу й потреба у нових випробуваннях, тренування сили й мужності, вірність своїм зобов'язанням стосовно рівних себе, турбота про вдів і сиріт, шляхетна поведінка в бою тощо. Перевірка ступеня оволодіння ними здійснювалася в ході практичних дій, способу життя, поведінки на турнірах і в боях.

Майже до XVII ст. знання латині було в лицарському середовищі ознакою неблагородного походження. Виняток становили лицарі Півдня Франції (Прованс) і Півночі Італії (Ломбардія, Флоренція), які виявляли цікавість до читання книг.

Особливості розуміння освіти, її орієнтація на віру в Бога й схоластику визначили характер *педагогічної діагностики* цього періоду. Як впливає з поданих фактів, домінуючим напрямом була не діагностика *освіченості*, а діагностика *вихованості*, у першу чергу, *морально-релігійної*. Наприклад, для збору інформації на сповідах і її класифікації, для призначення покарань парафіянам за гріхи у священників були *покаянні книги*, що містили переліки гріхів і були складені у вигляді запитальників з відповідними заходами покарання. Запитальники описували всілякі гріхи, від звичайних убивств до дрібних порушень поста [2]. З'ясовуючи все це на сповіді, священник проводив ніби “зрізову діагностику” морального стану парафіян.

Система контролю знань орієнтувалася на *репродукцію засвоєного без яких-небудь змін* у Святому Письмі. Усі зміни й помилки, які учень знаходив або вважав за необхідне внести у Святе Письмо, що свідчило про допитливість його розуму й розвинутість мислення, розцінювалися, як підступи Диявола. *Дослівне повторення* було головним методом поточного контролю знань у школах усіх типів. При контролі знань питання ставилися за вже *прочитаним текстом та його ілюстраціями*, які були в рукописах настільки ж важливим компонентом, як і текст [4, с. 122].

У середньовічних університетах, на відміну від шкіл, при догматичній системі навчання *практикувався підсумковий* контроль знань із елементами творчості. Таким вважався *публічний диспут* (“діалектичні турніри” на богословсько-моральні теми). Він вимагав відмінної пам'яті для того, щоб уміти наводити цитати із праць батьків Церкви, писання святих, загальної ерудиції; полемічної майстерності; фізичної витривалості й звучності голосу. Згодом ці диспути стали критеріями оцінювання знань учнів та їх загальної освіченості. Участь у богословських диспутах можна розглядати як форму підготовчого тренінгу до підсумкового *іспиту*, який у цей час знаходить широке застосування в педагогічній практиці.

*Система контролю якості знань* у світських і цехових школах за наявністю прийомів мало відрізнялася від парафіяльної. У різних цехових системах підготовки ремісників існували свої вимоги до відбору учнів і до контролю за їх навчанням. Учні повинні були бути ознайомлені із християнським вченням, а після появи шкіл грамоти в XIV ст. – і з основами грамоти. У договорах домовлялися про всі основні моменти навчання й побуту учня, оплату майстрові за навчання. А.Я. Гуревич відзначає, що “випуск учня в підмайстри проводився на підставі *випробувань при врочистих церемоніях*, де не обходилося без жартів, знущань і глузувань над новачком. Це було завершення тільки першого щабля професійного навчання. Лише після того, як учень залишався працювати в майстра у ролі підмайстра й виготовляв зразкову роботу, він міг розраховувати стати майстром” [2].



В освітній практиці *Візантії* – найбільш освіченої держави Європи й Середземномор'я, історичної спадкоємиці Риму й усієї грецької культури – довгий час зберігалася духовна спадщина минулих століть. Г.Л. Курбатов відзначає, що VII ст. є кінцем панування античної культури як духовної основи життя візантійського суспільства [4, с. 92–93].

У середині XI ст. в імперії починає відроджуватися культура й освіта, у тому числі вища, функціонують вчені гуртки при імператорському дворі, виникає своєрідний університет з юридичним і філософським факультетами. Усе частіше учнями стають вихідці з Київської Русі, Болгарії, Вірменії, Грузії. У Візантії відроджується світська освіта, яка мала досить високий рівень для своєї епохи. Вона стала зразком і для католицького світу (звідси були перенесені в європейські університети сім вільних “містечтв”), і для Русі, Закавказзя, Болгарії й Сербії. Характеризуючи значення світської освіти в історії Візантії, А. Тойнбі відзначає, що “саме корпус добре навчених офіцерів та ієрархія освічених чиновників дали змогу примарі Римської імперії в православнім християнстві здобути найпрекраснішу і найгіршу перемогу над церквою, повністю підкоривши її державі” [8, с. 319]. Візантійці пишалися своєю освіченістю, вважаючи західноєвропейців і слов'ян варварами.

У Візантії збереглися елементи пізньоантичної ступеневої системи освіти. Першим щаблем були *елементарні школи*, куди приходили діти 7–8 років. Протягом перших трьох років вони здобували початкові знання з орфографії, читання й письма. Наступним щаблем була *школа граматиків*. Навчання в ній тривало 6–7 років, але особливо здібні учні могли закінчити її й раніше. Школа давала знання з фонетики, морфології, синтаксису й стилістики грецької мови. Тут же викладалася поетика, що полягала в читанні й тлумаченні античних авторів, вивченні правил віршування. Третій щабель – *школа риторів*, до якої входили в 16–17 років. Керуючись посібниками з риторики, учні *для тренування й поточного контролю знань* становили й записували байки, спростування, писали промови, листи. У навчанні застосовувалися традиційні античні риторичні вправи. Якщо учень мав бажання й здібності, він міг продовжити навчання, вивчаючи філософію й богослов'я, логіку й математичний квадрилиум (арифметику, геометрію, музику й астрономію), фізику з розділами: оптика, катоптика (розділ про відбиття світла) і граматики (графічне мистецтво). У деяких філософських школах викладали й право.

У системі *контролю знань* у візантійських школах зміцнюється християнська догматика, у вигляді контролю знань у *катехизисній формі*: учні заучували питання й відтворювали правильні відповіді на них, так само заучували типології з довідників і посібників енциклопедичного характеру і молитви.

*Київська Русь*, яка сприйняла православ'я й державність у Візантії, була її спадкоємицею і в системі освіти. Як пишуть В.О. Ключевський і М.О. Лавровський, “сприйняття християнства від Візантії було оптимальним управлінським рішенням, що дало змогу інтегрувати слов'янські куль-

турні традиції з еллінською премудрістю Константинополя й досить швидко підняти рівень грамотності й освіченості не тільки еліти, але й значної частини міського населення” [5, с. 88].

Багато педагогічних досягнень Візантії перейшли в слов'янські країни, Київську Русь і Московію, різко піднявши рівень духовної, особливо книжкової культури. Наступність педагогічних ідей внесла свою своєрідність у східнослов'янську систему освіти. Це, насамперед, рівноправність світської освіти поряд з релігійною, а також повага до книги й античної культури, орієнтація учня на самостійне вдумливе читання книги, особливо богословської, погляд на здібності до книжкового навчання як до боже-ственного дарунку без домішки впливу бісівських сил.

Освіта на Русі мала й відмінні, своєрідні, властиві тільки їй форми, оскільки державні й суспільні інститути Давньоруської держави були слабозвинутими, порівняно із сучасними їм візантійськими, і не вимагали великого припливу грамотних людей. Головна увага Давньоруської педагогіки була звернута в інший бік, на життєві правила, а не на наукові знання. Кодекс відомостей, почуттів і навичок, які вважалися необхідними для освоєння цих правил, становив науку “про християнське проживання”, про те, як слід жити християнам. Цей кодекс складався з “трьох наук або будов: *будова щиросердечна* – вчення про борг щиросердечному або справа порятунку душі; *будова мирська* – наука про цивільний гуртожиток; *будова домова* – наука про господарське домоведення. Засвоєння цих трьох дисциплін і становило завдання загальної освіти в Прадавній Русі” [3, с. 221–224].

М.О. Лавровський та інші автори відзначають, що зміст освіти в небагатьох училищах і домашніх парафіяльних школах Київської Русі був за якістю не гірше, ніж у той самий час у Західній Європі [5, с. 161]. Священники в домашніх церквах, мудрі старці-літописці, коментатори й перекладачі в монастирях разом зі світськими майстрами грамоти до XVI ст. забезпечували на Русі поповнення потрібної кількості грамотних людей.

Показовим є той факт, що давньоруські автори звертали увагу на *здібності до навчання* й фактори, що сприяють йому. Так, у “Житті” Костянтина Філософа (Кирила, творця слов'янської абетки) відзначалося, що він встигав у науках більше за інших завдяки пам'яті й високому вмінню, старанності. Літописці звертають увагу на те, що багато діячів російської культури в дитинстві вчилися успішно й з великою ретельністю: “від дитячих ігор відставали й повністю віддавалися навчання”.

**Висновки.** Отже, у школах середньовічної Західної Європи, Візантії й Київської Русі діагностичну роль виконував ряд таких прийомів контролю, як: завдання на заміну слів синонімами; пошук символічних тлумачень термінів і чисел; взаємоконтроль учнями засвоєння вивченого матеріалу; використання для контролю знань засобів наочності (книжкових ілюстрацій, макетів, атласів зоряного неба); система суворого публічного іспиту як обов'язкової форми підтвердження знань, ерудиції, заснованої на завчених текстах.

### Література

1. Грановский Т.Н. Лекции по истории средневековья / Т.Н. Грановский. – М. : Наука, 1987. – 428 с.
2. Гуревич А.Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / А.Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1989. – 367 с.
3. Ключевский В.О. Очерки и речи. Второй сборник статей / В.О. Ключевский. – М., 1913. – 232 с.
4. Курбатов Г.Л. История Византии (от античности к феодализму) / Г.Л. Курбатов. – М. : Высшая школа, 1984. – 207 с.
5. Лавровский Н.О. О древнерусских училищах / Н.О. Лавровский. – Харьков, 1854. – 118 с.
6. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – М. : Прогресс, 1992. – 376 с.
7. Львов С. Альберт Дюрер / С. Львов. – М. : Искусство, 1985. – 319 с.
8. Тойнби А. Постигание истории / А. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 720 с.

ТКАЧ Г.В.

## ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ТА РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ 50-х рр. ХХ ст.

Європейське освітнє товариство впродовж дев'яти років перебуває під знаком Болонського процесу, суть якого полягає у формуванні на перспективу Зони європейської вищої освіти. У вирішенні завдань розбудови на сучасному етапі національної вищої школи чільне місце посідає проблема професіоналізму педагогічних кадрів. Загострені суперечності між рівнем професійної підготовки та рівнем готовності педагогічних кадрів виконувати свої професійні функції, між процесом динамічного оновлення знань, масштабністю практичних завдань, які вирішують учителі початкової школи, і недостатнім рівнем їхнього духовного потенціалу, професійної компетенції, загальної культури вимагають сьогодні приведення кваліфікації педагогів у відповідність з досягнутим рівнем розвитку науки, культури, економіки, соціальної сфери та виробництва.

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів завжди перебуває в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. Особистість учителя та його професійне самовираження вивчали В. Бондар, М. Красовицький, С. Крисюк, Н. Протасова, В. Пікельна, М. Поташник, П. Худомінський. Визначальним у нашому дослідженні є завдання вивчення та поширення передового педагогічного досвіду з метою надання методичної допомоги учителям початкової загальноосвітньої школи щодо підвищення їх наукового рівня та професіоналізму.

Необхідність вивчення передового педагогічного досвіду, обґрунтування сутності пояснюється тим, що предметом вивчення поставленої проблеми виступає кращий результативний зразок педагогічної діяльності, його об'єктивне оцінювання з боку науки та сприйняття педагогами-практиками, обґрунтування місця в освітньому просторі України.

**Мета статті** – систематизувати питання вивчення передового педагогічного досвіду на сторінках педагогічної преси другої половини ХХ ст.

Вивчення педагогічної журналістики другої половини ХХ ст. дало змогу встановити, що одним із найбільш актуальних серед освітніх питань у досліджуваній період було питання про вивчення та поширення передового педагогічного досвіду. Як свідчить аналіз публікацій педагогічної преси другої половини ХХ ст., для дидактики досліджуваного періоду було характерним розкриття освітньо-виховних можливостей педагогічного досвіду, його ролі та місця в організації навчально-виховного процесу.

У ході дослідження встановлено, що на сторінках журналів “Народное образование”, “Народная школа”, “Шлях освіти” у 50-х рр. ХХ ст. неодноразово друкувалися статті педагогів-новаторів, у яких і розкрився їхній педагогічний талант. У своїх статтях вони ставили питання принципового значення: про значення й характер педагогічного досвіду; про єдність нових прогресивних починань та виправданого перевіреного досвіду виховання підростаючого покоління; про необхідність розвитку громадської думки з питань вивчення та поширення передового педагогічного досвіду. Так, у статті “Про вивчення й поширення кращого педагогічного досвіду” порушуються питання про значення передового педагогічного досвіду для науки; про необхідність узагальнення і впровадження кращого досвіду вчителів у справі народної освіти, про самостійність та творчість досвідчених учителів; про роль керівництва та практики у справі поширення та впровадження педагогічного досвіду. Автори проводили паралель між педагогічною теорією та багатим досвідом, накопиченим школою. “Теорія, – зазначала Л. Дубровіна, – здатна перетворитися на потужну силу робітничого руху, якщо вона складається у непереривному зв’язку з практикою, бо вона і тільки вона може надати руху впевненості, сили орієнтування і розуміння внутрішнього зв’язку оточуючих подій” [3, с. 11].

Цінним, на наш погляд, є те, що автори статей приділяли увагу питанням поширення та впровадження передового педагогічного досвіду, яке “...у школі вважали важливішим завданням, успішне вирішення якого допоможе підняти навчання і виховання учнів на вищий ступінь” [5, с. 33].

Цю думку підтримували й інші дописувачі, наприклад, автор у статті “Наполегливо запроваджувати передовий досвід” зазначав, що знання педагогічного досвіду необхідне не тільки для поширення його в інших районах та областях; цей досвід допоможе виправити недоліки у керівництві справою народної освіти. Продовження цієї думки знаходимо і в публікації “Опір на нове, поширювати позитивний досвід”. Автор статті зазначав, що не слід зводити вивчення та поширення передового педагогічного досвіду до простого наслідування або копіювання і впровадження. Він підкреслив, що вивчення передового педагогічного досвіду має ширше коло завдань: боротися з рутинною, відсталістю, безініціативністю, спиратися на нове, наполегливо запроваджувати в життя все передове, активно поширювати позитивний досвід.

Отже, звернення до накопиченого досвіду, вивчення, узагальнення та впровадження передового досвіду допомагає у вирішенні важливих питань, що стосується організації навчально-виховного процесу у педагогіч-

них навчальних закладах. Передовий педагогічний досвід має велике значення для розвитку педагогічної науки: він є об'єктом наукового пізнання, живить педагогічну теорію новими фактами, прогресивними ідеями, являє собою надійний критерій істинності теоретичних положень.

Аналіз публікацій вказаного періоду свідчить про існування різних визначень поняття “передовий педагогічний досвід”. Його розглядають: як практику виховання, освіти і навчання та як результат цієї практики, що виявляється в якостях учнів (Е. Монозсон); як експериментальну діяльність (А. Шиміна); як спосіб фіксації, зберігання й передачі інформації про результати педагогічної діяльності (І. Кривонос); як завершену практику, що виявляється і матеріалізується в різних формах і на різних рівнях (Я. Турбовський) тощо [6, с. 8].

У контексті нашого дослідження викликають інтерес висновки вчених, які розробляли питання теорії і методики саме передового педагогічного досвіду: Ю. Бабанського, І. Боронілова, В. Бондаря, І. Кривонос, Л. Момот, О. Ярошенко, Л. Прокопенко, Я. Турбовського та ін. [1; 4]. У своєму дослідженні ми дотримуємося визначення про те, що педагогічний досвід – сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків своїх колег [4].

У ході наукового пошуку встановлено, що передовий педагогічний досвід відображає найбільш актуальні соціальні вимоги сучасного суспільства, забезпечує якісне вирішення завдань удосконалення масової практики, несе в собі елементи новизни у змісті, формах та методах вирішення певних навчально-виховних завдань [1]. Він виступає як організований, цілеспрямований педагогічний процес та його результат, який відображається в якостях особистості школяра [2].

Обговорюючи питання про зміст передового досвіду, автори статей наголошували, що його вивчення починається з накопичення фактів. При цьому необхідно не тільки знати, як відбувається навчання та виховання учнів, а й якими є результати (знання, навички, культурний кругозір учнів, досягнення у їх вихованні).

Процес вивчення передового педагогічного досвіду проходить складний тривалий шлях і охоплює широку сферу педагогічної праці вчителя, що починається з вивчення його змісту та завершується ефективною реалізацією ідей у його педагогічному мистецтві з трансформацією у власну методичну систему.

У численних публікаціях зазначалось, що при вивченні передового досвіду доцільно застосовувати такі методи: відвідування та запис уроків учителя, бесіда з учителем, відвідування позакласних занять, ознайомлення з наочними посібниками, якими вчитель користується на уроках, бесіда з учнями, аналіз письмових робіт учнів (домашніх, тренувальних, контрольних, екзаменаційних), ознайомлення з посібниками, виготовленими учнями і вчителем. Важливим моментом у вивченні досвіду учителів є також аналіз методичних прийомів, які забезпечують міцні знання учнів [8, с. 29].

Ідея вивчення та поширення передового педагогічного досвіду підтримувалася багатьма авторами-кореспондентами. Вони неодноразово звертали увагу на те, що необхідно, перш за все, запобігати механічному перенесенню досвіду від одного вчителя до іншого, з однієї школи в іншу. Не можна забувати про особистість і значення самого вчителя. Особистість учителя – його погляди, переконання, талант, моральний образ, досвід, знання – має рішуче значення в організації педагогічного процесу.

Значне місце в педагогічній журналістиці 50-х рр. ХХ ст. відводилось визначенню принципів, якими слід керуватися при вивченні й узагальненні педагогічного досвіду шкіл та інших навчальних закладів: планомірне накопичення фактів, їх аналіз і теоретичне узагальнення; взаємозв'язок фактів і побудова висновків на їх основі; систематичність та послідовність вивчення повсякденного досвіду; врахування творчих інтересів вчителів при виборі найбільш суттєвих тем для вивчення; цілеспрямованість процесу з вивчення та узагальнення досвіду; поєднання монографічного вивчення досвіду кращих учителів з поглибленим вивченням окремих явищ шкільного життя, розробка нових педагогічних проблем; планомірне висвітлення педагогічного досвіду у друку – на сторінках методичних журналів і газет, а також у соціальних брошурах та монографіях про роботу окремих учителів, шкіл та інших навчальних закладів [3, с. 15–19].

Обґрунтовуючи питання передового педагогічного досвіду освітяни-журналісти досліджуваного періоду підкреслювали необхідність передачі майбутньому поколінню цілісного досвіду, а не розрізнених фактів.

Важливим завданням органів народної освіти є пошук досвіду, “секретів” успішної педагогічної праці одного вчителя, однієї школи та перетворення їх у досягнення багатьох. Пропаганда досвіду потребує широко розгорнутої масової та організаторської роботи. “Необхідно допитливо шукати досвід і прагнути, щоб методи роботи кращого вчителя і кращого колективу поширювались і мали якомога більше послідовників”, – підкреслювалось на сторінках журналу “Народное образование” [7, с. 7]. Вивчення і пропаганда зразків педагогічної праці мають починатися, перш за все, у низовому колективі. Педагогічна рада, промислова нарада, відкритий урок, учительська стінгазета – можуть слугувати трибуною обговорення та пропаганди кращого досвіду і сприяти тому, щоб всі працювали краще, з високими результатами.

На сторінках педагогічної преси 50-х рр. ХХ ст. знайшли своє відображення питання про використання багатого арсеналу засобів і форм пропаганди педагогічного досвіду. Зазначалося, що необхідно прагнути, щоб самі педагоги – творці досвіду – були його пропагандистами, виступаючи перед масовими учительськими аудиторіями, розкриваючи методи своєї успішної праці, творчості, ознайомлюючи з прийомами власної роботи товаришів [7, с. 8].

Значне місце в педагогічній журналістиці відводилось висвітленню пропаганди та впровадженню педагогічного досвіду інститутами підви-

щення кваліфікації, обласними будинками вчителя, на педагогічних читаннях і виставках, на сторінках обласної преси тощо.

Автори-кореспонденти висловлювали необхідність у піднесенні рівня центральних “Педагогічних читань” з метою обговорення питань і проблем, успішне вирішення яких може допомогти радикально покращити якість навчання і виховання учнівської молоді.

Дієвою формою пропаганди та поширення досвіду у зазначений період були педагогічні журнали. На сторінках журналів друкувалися статті на актуальні теми, які в системі демонстрували досвід шкільних колективів за розділами навчально-виховної роботи.

Ефективною формою пропаганди та поширення досвіду виступали також учительські наради, науково-практичні конференції. Однак, як зазначалося на сторінках педагогічної преси, всі ці форми пропаганди не завжди приводили до того, що досвід кращих учителів дійсно впроваджувався в практику. Впровадженням передового досвіду в практику шкіл займалися директори, завідувачі навчальної частини, керівники методичних об'єднань, методисти та шкільні інспектори [5, с. 33–34].

У поширенні досвіду кращих учителів великого значення набули семінари-практикуми. Для проведення таких семінарів необхідна спеціальна підготовка. Така форма роботи сприяла накопиченню учасниками семінару позитивного досвіду, який вони бачили та всебічно обговорювали.

Важливе значення у пропаганді кращого досвіду займали педагогічні виставки. Робітники району розглядали та відбирали матеріал для виставок за такими розділами: методична робота; з досвіду роботи кращих учителів; шкільні гуртки; творчі роботи учнів (малюнки, твори, вишиванки); робота на шкільному дослідному майданчику; наочні посібники, виготовлені учнями.

Вивчення педагогічних публікацій з цієї проблеми свідчить, що такі форми роботи з педагогічним досвідом надавали можливості глибоко вивчити та оцінити викладацьку діяльність учителів, краще виявити її позитивні та негативні боки, більш правильно оцінити методику навчально-виховної роботи. При цьому автори статей зазначали, що систематичне проведення різноманітних заходів з метою поширення передового досвіду сприяє цілеспрямованій та актуальній методичній роботі, стимулює кожного педагога до підвищення власного ідейно-наукового рівня та педагогічної кваліфікації [8, с. 30].

Обґрунтовуючи питання вивчення та поширення передового педагогічного досвіду, освітяни-журналісти досліджуваного періоду підкреслювали, що виконання всіх вказаних вище завдань можливе за рахунок дотримання певних умов:

1. Безперервна та систематична робота вчителя щодо підвищення власного ідейно-теоретичного рівня.

2. Безперервна робота вчителя над підвищенням власної наукової та педагогічної кваліфікації. Наука постійно рухається вперед і вчитель має постійно стежити за новітніми досягненнями, безперервно здійснюючи ви-

кладання свого предмета, підвищуючи ідейно-теоретичний рівень викладання.

3. Критична та самокритична позиція вчителя у боротьбі за якісну освіту та виховання молодого покоління. Критика та самокритика є рушійною силою нашого суспільства.

На сторінках педагогічних журналів 50-х рр. ХХ ст. було визначено недоліки, що були наявними при вивченні та поширенні кращого педагогічного досвіду. Серед них називалися такі: пасивна участь учителів у вивченні та узагальненні власного досвіду; відсутність допомоги органам народної освіти з боку вищих та середніх педагогічних навчальних закладів; побудова науково-дослідної діяльності у відриві від актуальних проблем освіти, над якими має працювати школа (у методах наукових досліджень іноді допускаються застарілі, механічно перенесені педагогічні прийоми (зволікання різними анкетами); недостатній розвиток наукового експериментування, яке є науковим і спрямованим на подальший розвиток педагогічної теорії) [3, с. 14].

**Висновки.** Таким чином, аналіз матеріалів періодичної преси 50-х рр. ХХ ст. дає підстави для таких висновків: під педагогічним досвідом розумілася сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків своїх колег.

Крім того, автори-кореспонденти обґрунтували методи відображення передового педагогічного досвіду (відвідування та запис уроків учителя, бесіда з учителем, відвідування позакласних занять, ознайомлення з наочними посібниками, якими вчитель користується на уроках, бесіда з учнями, аналіз письмових робіт учнів); визначали шляхи здійснення педагогічного досвіду; підкреслювали значення і роль вчителя-майстра в процесі підвищення педагогічної майстерності вчителів-практиків.

#### **Література**

1. Бабанский Ю.К. Передовой опыт учителей и педагогическая наука / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1977. – № 11. – С. 43–48.
2. Бондарь В.И. Проблема выявления и обобщения передового педагогического опыта / В.И. Бондарь // Сов. педагогика. – 1979. – № 8. – С. 82–88.
3. Дубровина Л. Об изучении и распространении лучшего педагогического опыта / Л. Дубровина // Народное образование. – 1950. – № 3. – С. 7–19.
4. Жерносек П. Передовой педагогический опыт: проблемы пропозиции / П. Жерносек // Педагогика і психологія. – 1994. – № 4. – С. 111–116.
5. Корогодский Е. Распространение передового опыта / Е. Корогодский // Народное образование. – 1954. – № 11. – С. 33–40.
6. Момот Л.Л. Передовой педагогический опыт: теория і практика / Л.Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1990. – 141 с.
7. Настойчиво внедрять передовой опыт // Народное образование. – 1955. – № 5. – С. 3–8.
8. Тупикин П. Планомерно изучать и распространять передовой опыт / П. Тупикин // Народное образование. – 1958. – № 9. – С. 26–30.



# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

БОНДАР О.В.

## ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА” У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Сьогодні у рамках фахової підготовки неможливо забезпечити майбутнього фахівця тією сумою знань, умінь і навичок, які зможуть забезпечити його ефективну професійну діяльність протягом життя. З тієї причини під час фахової підготовки менеджера замало здійснювати навчальний процес на основі передачі та засвоєння стандартного обсягу знань і формування стандартних навичок вирішення проблем алгоритмічного характеру, а необхідно навчити студента самостійно здобувати знання, “озброїти” його знаряддям, яке забезпечить можливість інтеріоризації здобутків загальнолюдської і професійної культури.

У науковій літературі сукупність специфічних знань, умінь і навичок, що дають змогу особистості не тільки не загубитися у вирі інформаційного суспільства, а й самостійно здійснювати цілеспрямовані дії щодо здобуття, аналізу та примноження інформації, позначається усталеним терміном “інформаційна культура”, який набув значного поширення.

Зміст поняття “інформаційна культура” розкривається у численних публікаціях (С. Антонова, Н. Гендіна, М. Жалдак, В. Казанцева, С. Каракозов, В. Коган, Т. Коваль, В. Уханов, Ю. Первін, В. Харченко та ін.). Аналіз цих праць дав змогу усвідомити інформаційну культуру як складову базисної культури особистості, що дає можливість ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні та переробці, а також у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі та практичному використанні. Утім привертає увагу те, що автори часто не уточнюють, який саме аспект інформаційної культури вони мають на увазі: вузькопрофесійний, особистісний або суспільний, що призводить до певних труднощів у розумінні їхніх концепцій.

**Мета статті** полягає в уточненні змісту поняття “інформаційна культура” у міждисциплінарному науковому дискурсі.

Перш за все, звернемося до сучасних довідкових джерел, де інформаційна культура постає як:

– здатність суспільства ефективно використовувати наявні в його розпорядженні інформаційні ресурси і засоби комунікацій, а також застосовувати для цих цілей передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 49];

- перелік правил поведінки людини в інформаційному суспільстві, способи і норми спілкування з системами штучного інтелекту, ведення діалогу у людино-машинних системах, користування засобами телематики, глобальними і локальними інформаційно-обчислювальними мережами [11, с. 150];
- здатність людини усвідомити й освоїти інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих і зворотних інформаційних зв'язків, вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві, адаптуватися до нього [11, с. 150];
- сукупність норм, правил і стереотипів поведінки, пов'язаних з інформаційним обміном у суспільстві;
- поняття, що характеризує культуру з погляду накопиченої, обробленої та циркулюючої в її рамках інформації [12];
- знання та навички ефективного користування інформацією, що включають різнобічні вміння пошуку потрібної інформації та її використання [15].

Як бачимо, у довідкових джерелах немає єдності щодо визначення сутності інформаційної культури. На нашу думку, це пов'язано із тим, що інформаційна культура є багаторівневим поняттям, яке неможливо звести до одного визначення. Кожен аспект має бути визначений окремо. Спроби поєднати усі відомі значення терміна “інформаційна культура” в одній дефініції, як правило, призводять до того, що один або декілька з важливих аспектів не знаходять у такому визначенні належного відображення.

Відсутність усталеності, еkleктичності і несистематизованості у розумінні інформаційної культури вказує на необхідність уточнення значення цього поняття у нашому дослідженні шляхом аналізу його змістових складових – окремих самостійних наукових категорій “інформація” та “культура”.

Змістове наповнення терміна “інформація” значною мірою залежить від тієї науки, з позицій якої дається визначення. У нашому дослідженні ми вважаємо за доцільне виходити з розуміння інформації у найширшому філософському контексті.

У філософському словнику термін “інформація” трактується як: повідомлення, інформування про стан справ, відомості про що-небудь, що передається людьми; зменшення невизначеності у результаті отримання повідомлень; повідомлення, нерозривно пов'язане з управлінням, сигналом в єдності синтаксичних, семантичних і прагматичних характеристик; передача відображення різноманітності в будь-яких об'єктах і процесах живої і живої природи [18, с. 222].

І хоча розуміння інформації не може бути зведено до якогось одного з визначених трактувань, на їх основі можна визначити те, що будь-який об'єкт реальної дійсності: процес, явище або дія, має своє ізоморфне інформаційне відображення. Це відображення може бути трансформоване діяльністю людини у знак, з яким, у свою чергу, можуть бути здійснені певні дії особою або іншими людьми. Крім того, інформація може стати детермінантою активності самого суб'єкта діяльності – людини.

Така точка зору ґрунтується на діяльнісному підході, згідно з яким діяльність розглядається як процеси активної взаємодії суб'єкта зі світом, спрямовані на його доцільну зміну і перетворення. Згідно з поглядами цієї наукової школи, діяльність містить у собі два взаємодоповнюючих аспекти:

– зміну самого суб'єкта за рахунок поступового перетворення зовнішньої предметної дії у внутрішні розумові дії – інтеріоризацію (розпредмечування), у рамках якої формуються поняття, узагальнення, програми та прийоми дії (П. Гальперін). Процес інтеріоризації зовнішніх дій здійснюється завдяки слову, яке являє собою знак зовнішньої дії, а згодом стає основою внутрішнього мовлення, де відбувається узагальнення і згортання дій (Л. Виготський) [20, с. 11];

– активне перетворення світу суб'єктом – екстеріоризацію (опредмечування), яка є практичною реалізацією внутрішньої, раніше інтеріоризованої дії, програми, узагальнюючого прийому її виконання. За Б. Ананьєвим, екстеріоризація, як перехід внутрішніх дій і операцій у зовнішні, є втіленням задумів суб'єкта діяльності, реалізації його планів і програм побудови нових об'єктів [1].

Вищезазначене дає змогу відзначити, що в контексті змісту поняття “інформаційна культура” термін “інформація” пов'язаний з діяльністю людини як мислячої і активної істоти.

Наступним кроком буде аналіз терміна “культура” в контексті змісту поняття “інформаційна культура”.

Під культурою як такою розуміють “історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, в їх взаємозв'язках, а також у матеріальних і духовних цінностях, що створюються ними. Культура включає в себе предметні результати діяльності людей, а також людські сили і здібності, що реалізуються у цій діяльності” [7, с. 362].

Таке розуміння ґрунтується на положеннях культурно-історичної теорії (Л. Виготський), де культура являє собою: діяльність людства з генерації, збереження та передачі цінностей, норм, знакових систем, позабіологічних програм дій і спілкування людей; один з результатів цієї діяльності – позабіологічні програми дій (технології, методи та ін.); стан буття конкретної людини – окремі аспекти її свідомості та діяльності, які зумовлені усвідомленням, оволодінням і використанням цих програм дій (культурність) [5].

Ми поділяємо позицію М. Жалдака, який відзначає, що для виявлення сутності і “внутрішньої логіки” інформаційної культури, її специфіки, природно відштовхуватися від поняття “культура”, яке є більш загальним (родовим) щодо даного [7, с. 362].

На основі положень культурно-історичної теорії можна виділити щонайменше два рівні інформаційної культури – суспільний (інтерперсональний) і особистісний (персональний). У першому випадку інформаційна культура являтиме собою сукупність ненаслідуваної поведінкової інфо-

рмації, своєрідний соціокод, у якому накопичується, зберігається і передається інформація, необхідна для існування та розвитку суспільства. На особистісному рівні – це частина загальної культури особистості.

Проаналізуємо погляди авторів, які розглядають інформаційну культуру з визначених позицій.

Як феномен загальнолюдської культури суспільства, інформаційна культура висвітлена у працях Є. Булгакової, В. Когана, Е. Семенюк, В. Уханова, А. Шейкіна.

Так, на думку В. Когана та В. Уханова інформаційна культура є єдністю “інформаційних здібностей і творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційній взаємодії суб’єктів у процесі створення, зберігання і використання інформації у суспільстві” [10].

А. Шейкін розглядає інформаційну культуру як поняття, що характеризує загальнолюдську культуру з погляду створення накопиченої, обробленої та переданої у її межах інформації [12, с. 345].

Е. Семенюк визначає інформаційну культуру як інформаційний компонент людської культури в цілому, який характеризує рівень усіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів і відносин [17].

На думку Є. Булгакової, інформаційна культура у найбільш широкому значенні – це сукупність принципів і механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх з’єднання в загальний досвід людства [4].

Взагалі автори відзначають, що саме в цьому суспільному аспекті розвиток технологій в останні 30–40 років заклав основу для матеріалізації ідеї загального світового інтелекту, існуючого на основі позитивної взаємодії етнічних і національних культур, їх поєднання у загальний досвід людства, доступ до якого може отримати будь-яка людина.

Отже, аналітичний огляд наукових праць дає змогу констатувати, що в суспільному аспекті інформаційна культура постає як сукупний здобуток людства у прийомах збереження, передачі, обробки інформації, накопиченого в процесі історичного розвитку.

Як особистісний феномен інформаційна культура висвітлена у працях С. Антонової, А. Бабошина, Ю. Брановського, Є. Булгакової, Н. Гендіної, С. Каракозова.

Зокрема, С. Каракозов визначає загальну інформаційну культуру особистості як складову базисної культури, що дає змогу ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні і переробки будь-якого характеру, у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі, практичному використанні. При цьому інформаційна культура має включати грамотність і компетентність у розумінні природи інформаційних процесів і відношень, гуманістично орієнтовану інформаційну ціннісно-смыслову сферу [9].

Н. Гендіна визначає інформаційну культуру як одну зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність

щодо оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так й інформаційно-комунікаційних технологій [6, с. 7].

На думку Є. Булгакової, у вузькому значенні інформаційна культура – це оптимальні способи здійснення операцій зі знаками, даними, інформацією та подання їх зацікавленому споживачу для вирішення теоретичних і практичних завдань [4].

С. Антонова вважає, що інформаційна культура – це вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки і передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби й методи [2].

На думку А. Бабошина, інформаційна культура особистості виявляється в таких аспектах: у конкретних звичках використання технічних пристроїв; здатності використовувати у своїй діяльності комп'ютерні інформаційні технології, базу яких становлять численні програмні продукти; умінні знаходити та вилучати інформацію з різних джерел, подавати її в зрозумілому вигляді та вміти її ефективно використовувати; володінні основами аналітичної переробки інформації; вмінні працювати з різною інформацією; знанні особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності [3].

Ю. Брановський відзначає, що інформаційну культуру особистості характеризує: уміння користуватися автоматизованими інформаційними системами збору, зберігання, переробки, передачі й подання інформації, що базуються на електронній техніці та системах телекомунікації; уміння визначати цілі; здійснювати постановку завдань; будувати інформаційні моделі за допомогою автоматизованих інформаційних систем та інтерпретувати отримані результати; уміння передбачати наслідки своїх рішень і робити відповідні висновки; використовувати для аналізу професійних процесів і явищ бази даних, знань та інші сучасні інформаційні технології; упорядкування, систематизація, структуризація даних і знань, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів подання даних і знань; здатність людини, що володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки своїх дій; уміння підпорядковувати свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства [19, с. 40].

Є. Ядрихінська вважає, що інформаційна культура – це частина базисної культури особистості, що характеризує інформаційну сферу її життєдіяльності і включає сукупність знань, умінь і навичок роботи з інформаційними джерелами, наявність творчого підходу у сфері інформаційної діяльності, що дає змогу ефективно працювати при пошуку, передачі, отриманні інформації, вміння на цій базі генерувати якісно нову інформацію [21].

У наукових працях значу увагу приділено визначенню структури інформаційної культури особистості.

Так, на думку Є. Булгакової, у складі інформаційної культури можливе виділення трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного та ціннісно-сміслового.

Когнітивний компонент представлений знаннями про закони функціонування інформації в суспільстві, інформаційні технології, а також про їх прикладну спрямованість у майбутній професійній діяльності; алгоритмічністю і самостійністю мислення як основами комп'ютерної грамотності тощо. Мотиваційний компонент базується на пізнавальному інтересі студентів до сфери інформаційних технологій. Ціннісно-смісловий компонент задає загальну орієнтацію, допомагає планувати і моделювати майбутнє, вирішувати проблеми сьогодення і включає здатність до адекватної самооцінки своїх інтересів і цілей; здатність до планування свого життя, до адекватної оцінки життєвих ситуацій; готовність до реалізації раціонального вибору лінії поведінки; відповідальність за особистісний вибір [4].

Н. Гендіна визначає такі компоненти інформаційної культури особистості: аксіологічний, або ціннісно-рефлексивний – здатність до аналізу, критичного оцінювання, інтерпретації інформації; юридично-правовий – дотримання законів про інформацію, правил легального використання інформації тощо; морально-етичний – володіння нормами інформаційної етики, використання інформації відповідно до етичних норм; когнітивний – знання понятійно-термінологічного апарату у сфері роботи з інформацією; операціональний, або технологічний – практичні вміння і навички з пошуку, відбору, вилучення, використання інформації [6].

Отже, в особистісному аспекті інформаційна культура постає як частина загальної культури особистості, що характеризується володінням і усвідомленим використанням суб'єктом програм пошуку, аналізу і застосування інформації, що були вироблені людством на конкретний історичний момент.

Аналіз наукових праць показав, що поняттю “інформаційна культура особистості” споріднене поняття “інформаційна грамотність”.

Г. Росс зазначає, що всі визначення інформаційної грамотності так чи інакше пов'язані з персональною компетентністю, що, у свою чергу, пов'язана зі здатністю людини до відтворення певної послідовності дій: усвідомлення потреби в інформації, розробка стратегії пошуку, формулювання запиту і відбір джерел інформації, синтез та ефективне використання нової інформації [16].

Водночас, як зазначає Н. Гендіна, зміст поняття “інформаційна культура” відрізняється від змісту поняття “інформаційна грамотність” включенням до свого складу здатності людини створювати нові інформаційні продукти і творчо їх використовувати в різних цілях (під інформаційним продуктом розуміється результат інтелектуальної діяльності людини зі створення нової інформації або смислової переробки наявної інформації, поданий у формі документа) [6].

Отже, термін “інформаційна грамотність”, на відміну від терміна “інформаційна культура”, семантично вказує на технологічні аспекти і мо-

же бути співвіднесений із операціональним компонентом інформаційної культури особистості. Утім, відмінності між ідеями формування інформаційної культури особистості і концепції формування інформаційної грамотності не суттєві.

Інформаційна культура особистості може розглядатися у зв'язку із належністю суб'єкта (її носія) до тієї чи іншої спільноти. Наприклад, інформаційна культура підлітка, інформаційна культура дорослих та ін. У контексті нашого дослідження найбільш важливим є виділення інформаційної культури фахівця – ті знання, уміння, навички, пов'язані з роботою з інформацією, наявність яких позитивно впливатиме на результати професійної діяльності.

У численних наукових працях, присвячених формуванню інформаційної культури різних категорій фахівців (М. Коляда, Н. Гендіна, О. Єфросиніна, А. Кальянова, В. Носков, О. Пономарьов, В. Харченко, Є. Полат, М. Моїсеєва), визначення інформаційної культури вказують, перш за все, на її предметний, операційний характер: “уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її отримання, обробки і передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби й методи на потреби професійної діяльності” [19, с. 29].

Так, В. Казанцева відзначає, що інформаційна культура особистості виявляється у навичках роботи з технічними пристроями й знанням програмних продуктів; умінні отримувати інформацію з різноманітних джерел, подавати її у зрозумілому вигляді та ефективно використовувати; володінні основами аналітичної переробки інформації; знанні особливостей інформаційних потоків у своїй професійній галузі [8].

На думку Є. Полат, інформаційна культура є показником не загальної, а професійної культури, оскільки реалізується здебільшого саме в професійній діяльності [13, с. 1].

У фахівців бібліотечної справи проблема інформаційної культури від початку ототожнювалася із професійною діяльністю фахівця, його професійною культурою [14].

Отже, в особистісно-професійному аспекті інформаційна культура постає як складова інформаційної культури особи, що характеризується умінням цілеспрямовано використовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи для отримання, обробки й передачі інформації при виконанні професійних ролей і функцій.

**Висновки.** Таким чином, у науковому дискурсі на сьогодні можна виділити три аспекти інформаційної культури: інформаційна культура суспільства, інформаційна культура особистості, інформаційна культура фахівця.

У суспільному аспекті інформаційна культура постає як сукупний здобуток людства у прийомах збереження, передачі, обробки інформації, накопиченої в процесі історичного розвитку; в особистісному аспекті – як частини загальної культури особистості, що характеризується володінням і усвідомленим використанням суб'єктом програм пошуку, аналізу і засто-

сування інформації, що були вироблені людством на конкретний історичний момент (при цьому термін “інформаційна культура” не є тотожним за змістом терміну “інформаційна грамотність”, який є більш вузьким); в особистісно-професійному аспекті – як складова інформаційної культури особи, що характеризується умінням цілеспрямовано використовувати комп’ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи для отримання, обробки й передачі інформації при виконанні професійних ролей і функцій.

Подальші теоретичні пошуки планується спрямувати на уточнення змісту та структури інформаційної культури менеджерів організацій.

#### Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с., Т. 2. – 288 с.
2. Антонова С.Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования / С.Г. Антонова // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 82–87.
3. Бабошин А.К. Значение информационной культуры в информационном обществе / А.К. Бабошин // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2010. – Т. 2. – № 16. – С. 27–28.
4. Булгакова Е.Т. Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста-гуманитария / Е.Т. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 22–28.
5. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
6. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Казанцева В. Информационная культура личности / В. Казанцева // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 135–143.
9. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–55.
10. Коган В.З. Человек: информация, потребность, деятельность / В.З. Коган, В.А. Уханов. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1991. – 192 с.
11. Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
12. Левит С. Культурология. XX век. Энциклопедия / С. Левит. – СПб. : Университетская книга ; Алетейя, 1998. – 447 с.
13. Полат Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат, М.В. Моисеева. – М. : Владос, 1998. – 192 с.
14. Пронина Л.А. Информационная культура как фактор развития информационного общества [Электронный ресурс] / Л.А. Пронина. – Режим доступа: [http://www.analiculturolog.ru/archive/item/531-article\\_13.html](http://www.analiculturolog.ru/archive/item/531-article_13.html).
15. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – [5-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 495 с.
16. Росс Г. Электронные библиотеки в образовании: возможности и перспективы / Г. Росс // Научные и технические библиотеки. – 2002. – № 10. – С. 64–90.
17. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. Серия 1. – 1994. – № 1. – С. 2–7.
18. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
19. Харченко Г.И. Компьютерные программы учебного назначения как средство активизации учебной деятельности студентов вуза (на примере психолого-педагогических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.И. Харченко. – Ставрополь, 2005. – 202 с.
20. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 180 с.
21. Ядрихинская Е.Е. Педагогические условия формирования информационной культуры будущего специалиста / Е.Е. Ядрихинская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 103–106.



## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

Зміст та результати освіти глибоко пов'язані з обраними освітніми парадигмами – тими загальноновизнаними теоретичними концепціями, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки і вирішення освітніх проблем. Серед парадигм, що можуть бути теоретичною основою та провідним орієнтиром для розробки системи фахової підготовки тренерів-викладачів сьогодні найбільш актуальним є підхід, заснований на покладанні метою освіти формування професійної компетентності.

Утім, перехід системи фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів від традиційної до компетентнісної парадигми пов'язаний із необхідністю перегляду відповідей на запитання: “Чому вчити?” і “Як вчити?”, що зумовлює необхідність спрямування наукових досліджень на розробку модельних параметрів освітнього результату, концептуальних вимог до структури навчального процесу, а також адаптацію здобутків традиційної системи підготовки тренерів до вимог часу.

Певною мірою теоретичні засади формування професійної компетентності фахівців галузей “Фізичне виховання” та “Спорт” розроблено у працях А.І. Нужиної, Н.Ш. Фазлеєва, С.А. Хазової, А.І. Щелкової; формуванню професійної компетентності окремих категорій тренерів присвячені праці Ж.В. Бережної, В.В. Назаренко, В.О. Пономарьова; окремі питання формування професійних якостей, необхідних тренеру для виконання професійних функцій, розглянуті Є.Н. Гогуним, Д.В. Дроздовим, Н.Ю. Зубановою; формуванню управлінської компетентності майбутніх тренерів присвячені праці О.С. Августимової та М.В. Прохорова.

Огляд наукових праць вказує на те, що сутність компетентнісного підходу розуміється авторами по-різному, неоднаково інтерпретуються ними і зміст ключових понять цього підходу.

**Мета статті** – уточнення змісту ключових термінів компетентнісної парадигми, а саме: “компетентнісний підхід”, “компетентність”, “професійна компетентність” з позицій фахової підготовки тренера-викладача.

Перш за все, уточнимо сутність і визначимо особливості компетентнісного підходу, для чого проаналізуємо джерела, що описують впровадження компетентнісного підходу у західних країнах, а також наукові праці, присвячені його теоретичним засадам.

Аналіз джерел, що описують впровадження компетентнісного підходу в європейській вищій освіті, свідчить, що навчання на основі компетенцій поступово стає провідним імперативом. Зокрема, у Берлінському комюніке (2003 р.) визнано необхідним розробити систему сумісних кваліфікацій для національних систем вищої освіти, що передбачає можливість порівняння структури навчання, а також дає змогу охарактеризувати кваліфікації з погляду робочого навантаження, результатів навчання та компетенцій [1, с. 8].

У світовому досвіді навчання на основі компетенцій, що позначається термінами Competency-Based Approach, Competency Approach, які, відповідно, можна перекласти як “підхід на основі компетенцій”, “компетентнісний підхід”, знаходить використання в підготовці працівників для робітничих галузей (аналог вітчизняної професійно-технічної освіти) – Vocational Education and Training (VET) [17]; навчанні дорослих як комерційному – підготовка та перепідготовка персоналу [16], так і некомерційному – підготовка волонтерів [15].

У західних джерелах, що описують підготовку тієї чи іншої категорії фахівців на основі компетентнісного підходу, акцентується на його практичній орієнтованості, прагматичному та предметно-професійному характері. Автори акцентують увагу не стільки на набутті суб’єктами навчання знань, навичок, умінь, скільки на набутті здатності до їх актуалізації і прояву адекватно до ситуацій. При цьому акцент робиться на валідності критерієв оцінювання результатів навчання: “найважливішим є те, що дійсно приводить до найкращого виконання роботи”.

Автори пострадянського простору відзначають, що компетентнісний підхід започаткований в англосаксонській моделі вищої освіти, де в основу покладені потреби індивіда, а не суспільства. Саме із цим вони пов’язують те, що метою цього підходу є надання людині можливості справлятися з різноманітними професійними та життєвими ситуаціями, бути конкурентноспроможною на ринку праці [1; 8; 9].

Водночас, у російських та українських наукових працях можна знайти численні відмінні дефініції компетентнісного підходу. Так, наприклад, О.Є. Лебедевим компетентнісний підхід розуміється як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів [9].

На нашу думку, більш точно відображає сутність компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців позиція В.І. Байденко, який вбачає її в моделюванні результатів освіти як норм її якості, ключовими моментами якого є відображення в системному і цілісному вигляді результату освіти як системи компетенцій, необхідних для виконання професійних функцій, а також формування результатів освіти як ознак готовності студента/випускника продемонструвати ці компетенції на практиці [1].

Зважаючи на те, що в такому розумінні вдало визначається взаємовідношення таких першочергових категорій, як “результат освіти”, “компетенції”, “готовність студента до виконання професійних функцій”, вважаємо, що її слід розглядати як основу для подальших міркувань.

Ключовим поняттям компетентнісного підходу в освіті є “компетентність” (від лат. *competere* – відповідати, підходити).

На сьогодні існує велика кількість визначень компетентності, найбільш загальне з яких знаходимо у працях Д. Равена. За визначенням автора, компетентність – це специфічна здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері і включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а

також розуміння відповідальності за свої дії. При цьому, компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, ... деякі компоненти належать скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінювати один одного як складники ефективної поведінки [11, с. 253].

Інше загальне розуміння значення терміна “компетентність” в освітній практиці країн Західної Європи та США висвітлено у російському Глосарії термінів професійної освіти та ринку праці, згідно з яким – це міра відповідності знань, умінь та досвіду людини реальному рівню складності виконуваних завдань та проблем, що нею вирішуються.

У цьому самому руслі трактують поняття “компетентність” В.І. Байденко [1], О.І. Гура [5], М.Д. Ільязова [8], О.І. Субетто [13].

Так, наприклад, М.Д. Ільязова вважає, що компетентність може бути розглянута як готовність до діяльності й поєднувати в собі знання, вміння, досвід, а також потреби, цілі та мотивацію діяльності. Відзначимо, що автор розглядає поняття “компетентність” як синонім до поняття “потенційна активність” що, на наш погляд, має певний сенс [8, с. 47].

О.І. Гура вважає, що “бути компетентним – означає вміти мобілізувати у конкретній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності” [5, с. 14].

Більшість авторів визначають зміст компетентності, включаючи до її складу об’єктивно необхідні знання; об’єктивно необхідні спеціальні та загальні вміння; психологічні позиції, установки, що вимагаються професією; особистісні відмінності (якості), що забезпечують результативність праці. Іншими словами, компетентність має явні чи неявні ознаки когнітивної, діяльнісної та ціннісної складової і характеризується:

- особистісними позиціями, установками, що зумовлюють психологічну готовність до діяльності, а також здатність регулювати прояв відповідної компетенції адекватно до тієї чи іншої ситуації;

- знаннями засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань;

- вміннями і навичками, що є результатом досвіду реалізації знань [1, с. 41].

Отже, на основі узагальнення вищенаведених дефініцій можна констатувати, що компетентність людини являє собою її здатність та готовність до вирішення широкого кола завдань у життєдіяльності, заснованих на особистих цінностях, знаннях та досвіді.

У рамках компетентнісного підходу сукупність якостей фахівця, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, визначається вченими як професійна компетентність.

Аналізуючи літературу (В.А. Адольф, Л.Б. Волошко, Л.Г. Карпова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.О. Сластьонін, О.І. Субетто, І.Ф. Ісаєв, Н.Ш. Фазлєєв, Є.Н. Шиянов), бачимо, що автори розглядають професійну

компетентність як обов'язковий компонент загальної компетентності людини, зміст якого визначається особливостями тієї чи іншої професійної діяльності. При цьому професійна компетентність розуміється як доведена здатність використовувати знання та вміння у ході виконання професійних функцій.

Автори відзначають, що професійна компетентність не може бути зведена до механічної реалізації знань, умінь, особистісних якостей при вирішенні того чи іншого професійного завдання. Вона являє собою комплексний прояв перелічених елементів (у різних пропорціях) у ході досягнення професійно значущого результату. При цьому знання, уміння, особистісні якості, що утворюють компетентність, складаються в нове утворення, що не зводиться до суми його складових.

Професійно компетентний фахівець здатний до швидкої перебудови структури діяльності, адаптації її до наявної ситуації. Важливим проявом професійної компетентності є автономність суб'єкта діяльності, його самостійність у рішеннях та діях, а також його відповідальність за результат діяльності.

Останнє розуміння поняття отримало відображення в Новому словнику української мови, за яким термін “компетентний” може стосуватися такого фахівця, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний і тямущий; авторитет якого ґрунтується на знанні, кваліфікації.

В американській практиці професійна компетентність інтерпретується як важливий поведінковий аспект або характеристика, що може виявлятися в ефективній або успішній професійній дії. При цьому зміст цього поняття традиційно утворюється або якостями особистості, або знаннями (knowledge), вміннями (skills), здібностями (abilities), а також іншими характеристиками (other) (в останньому випадку використовується абревіатура KSAO) [16].

Отже, аналіз використання терміна “професійна компетентність” у науковій літературі дав нам змогу розуміти її як підтверджену здатність та загальну готовність людини до ефективної самостійної професійної діяльності, заснованої на особистих цінностях, знаннях, вміннях і досвіді.

Питанням формування професійної компетентності працівників галузі фізичного виховання та спорту присвячені праці Л.Б. Волошко [3], Є.Н. Гогунова [4], Ж.В. Бережної [2], Н.Ю. Зубанової [7], Л.В. Єлагіної [6], А.І. Нужиної [10], А.В. Сватъєва [12], С.А. Хазової [14].

Аналіз публікацій зазначених авторів свідчить, що отримані вище висновки щодо сутності компетентнісного підходу, змісту понять “компетентність”, “професійна компетентність” у контексті підготовки майбутніх тренерів-викладачів зберігають свою чинність у професійній підготовці працівників галузі фізичного виховання та спорту. Окремим проявом цього є те, що структура професійної компетентності цієї категорії працівників є ізоморфною структурі компетентності людини.

Так, наприклад, Ж.В. Бережна вважає, що поняття “професійна компетентність майбутнього тренера” включає знання, уміння, навички, оволодіння способами і прийомами їх реалізації в професійній діяльності та спілкуванні [2].

За С.А. Хазовою, професійна компетентність фахівця галузі фізичного виховання включає поміж іншим спеціальні компетенції (професійно-

функціональні, професійно-комунікативні знання і вміння), які забезпечують “прив’язування” підготовки до конкретних об’єктів та предметів праці і передбачають оволодіння діяльністю з моделювання, проектування, наукових досліджень у конкретній сфері [14, с. 51].

На думку Л.В. Єлагіної, В.Г. Риндак, та Ю.В. Шароніна, професійна компетентність включає: систему ціннісних орієнтацій особистості; концептуальні знання про сутність процесу та продукту діяльності; апробовані у власному досвіді способи діяльності (розумові, предметні, організаційні, комунікативні, інформаційні та ін.); досвід виконання цієї діяльності в стандартних та проблемних умовах (при неповному завданні, дефіциті інформації та часу, нез’ясованості причинно-наслідкових зв’язків, непридатності відомих варіантів рішення); здатність до рефлексії, виявленню труднощів у пошуку шляхів їх подолання, відповідальність за результати діяльності. При цьому автори відзначають, що природа компетенції може виявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто при наявності ціннісно-сислового відношення, глибокої особистої зацікавленості майбутнього спеціаліста в цьому виді діяльності [6].

А.В. Сватєєв розглядає професійну компетентність майбутнього тренера-викладача як інтегративну характеристику особистості, що визначається рівнем оволодіння фундаментальними знаннями в галузі фізичної культури й спорту та суміжних дисциплін, професіоналізму й здатності повною мірою, відповідно до соціально значущих аспектів реалізувати професійні знання, уміння та навички в майбутній професійній діяльності [12].

На думку А.І. Нужиної, професійна компетентність тренера-викладача є інтеграцією таких компонентів: когнітивного (знання змісту професійної діяльності та змісту професійних завдань, що вирішуються), мотиваційного (комплексу відношень до професійної діяльності, мотивів та цінностей), діяльнісного (якість професійних дій, що виконуються) у рамках спеціальної, соціальної та особистісної компетентності [10, с. 8].

Згідно із Н.Ю. Зубановою, структура психологічної компетентності фахівця галузі “Фізичне виховання” має три підструктури: когнітивну, емоційну, поведінкову [7, с. 9].

Л.Б. Волошко розглядає професійну компетентність фахівця з фізичної реабілітації як особистісно-професійну характеристику, що включає три компоненти: когнітивний – професійні знання; операційно-процесуальний – спеціальні фахові вміння та навички; аксіологічний – інтеріоризовану систему професійних цінностей реабілітаційної діяльності, професійно значущі особистісні якості [3].

Є.Н. Гогунів вважає, що в аспекті професійно-педагогічної компетентності фахівця фізичної культури та спорту “в просторі професійної компетентності необхідно виділяти: певне інформаційне поле (теоретичні знання); сферу практичних навичок та вмінь (практичний досвід); реєстр професійно значущих якостей особи (особистісно-діяльнісні якості)” [4].

На основі вищенаведених міркувань необхідним і достатнім виглядає визначення в складі професійної компетентності тренера-викладача трьох

компонентів: особистісного, когнітивного та діяльнісного. При цьому особистісний компонент визначається особистісними позиціями, установками, що зумовлюють психологічну готовність до діяльності, а також здатністю регулювати прояв відповідної компетенції адекватно до тієї чи іншої ситуації; когнітивний компонент – знаннями засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань; діяльнісний компонент – уміннями і навичками, що є результатом досвіду реалізації знань.

Таким чином, аналіз наукової літератури дав нам змогу сформулювати такі **висновки**:

– компетентнісний підхід до фахової підготовки тренерів-викладачів – це метод моделювання результатів освіти як норм його якості, який передбачає: відображення в системному і цілісному вигляді образу результату освіти; формування результатів як ознак готовності студента продемонструвати відповідні компетенції; визначення структури останніх;

– компетентність – здатність та готовність до вирішення завдань загального роду у життєдіяльності, заснованої на особистих цінностях, знаннях та досвіді;

– професійна компетентність – підтверджена здатність та загальна готовність людини до ефективної самостійної професійної діяльності, заснованої на особистих цінностях, знаннях, уміннях та досвіді;

– структура професійної компетентності тренера-викладача формується особистісним, когнітивним та діяльнісним компонентами.

Подальші теоретичні пошуки планується спрямувати на уточнення сутності поняття “фахові компетенції майбутнього тренера-викладача”.

#### **Література**

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Бережна Ж.В. Особливості професійної компетентності майбутнього тренера / Ж.В. Бережна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – № 6. – С. 46–51.
3. Волошко Л.Б. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки / Л.Б. Волошко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 24. – С. 42–44.
4. Гогунев Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту / Е.Н. Гогунев // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
5. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
6. Елагина Л.В. Профессиональная культура и профессиональные компетенции специалиста: от анализа взаимосвязи к практике формирования / Л.В. Елагина, В.Г. Рындак, Ю.В. Шаронин // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 51–55.
7. Зубанова Н.Ю. Структура психологічної компетентності спортивного педагога / Н.Ю. Зубанова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / [ред.: С.С. Ермаков; Харьк. художеств.-пром. ин-т]. – Х., 1999. – № 1. – С. 7–9.
8. Ильязова М.Д. К вопросу о критериях компетентности будущего специалиста / М.Д. Ильязова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 5. – С. 46–48.
9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
10. Нужина А.И. Развитие профессиональной компетентности тренера-преподавателя в муниципальном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.И. Нужина. – Магнитогорск, 2005. – 23 с.
11. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация : пер. с англ. / Д. Равен. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

12. Сватъев А.В. Теоретичне підґрунтя підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності / А.В. Сватъев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – № 10. – С. 150–155.
13. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
14. Хазова С.А. Профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорту как показатель их конкурентоспособности / С.А. Хазова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 1. – С. 50–53.
15. A Guide to Writing Competency Based Training Materials. – Melburn : National Volunteer Skills Centre. – 2003. – 82 p.
16. Competency based approach to staffing. – Saskatchewan : Saskatchewan Crop Insurance Corporation. – 102 p.
17. Learning for Jobs OECD review of Australian vocational education / К. Hoeckel, S. Field, T.R. Justesen, M. Kim. – Paris : OESD. – 2008. – 62 p.

ВАСИЛЕНКО М.Є.

### ЗМІСТОВИЙ АЛГОРИТМ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЮРИДИЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ

Кожна професія має специфічні особливості об'єктів, змісту, знарядь й умов праці, що впливають на вимоги до психіки та організму професіонала і визначають змістові особливості готовності працівника до цієї діяльності. У контексті нової парадигми освіти обґрунтування змістового алгоритму організації та проведення юридичної консультації в контексті формування готовності студентів до майбутньої праці є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці.

Питання формування готовності особистості до професійної діяльності знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців Б. Ананьєва, В. Андросюка, Г. Балла, С. Бочарової, Є. Клімова, Н. Кузьміної, П. Перепелиці, В. Рибалки, В. Сластьоніна, В. Шадрикова, О. Щербакова та ін. На сьогодні з'ясовано психологічну структуру, змістові критерії такої готовності, рівні їх сформованості, методики та процедури їх діагностування в педагогічному процесі [2; 8].

У процесі визначення структури та змісту готовності майбутніх юристів до консультативної діяльності наукового обґрунтування потребують питання професіографічного аналізу юридичних професій.

**Метою статті** є обґрунтування змістового алгоритму організації та проведення юридичної консультації як вимоги до професійної підготовки майбутніх юристів.

Досліджуючи функціональні обов'язки юристів, необхідно вказати, що консультативну діяльність на професійній основі здійснюють не всі фахівці юридичного профілю. Аналіз наукової та навчальної літератури, єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника робіт і професій дав змогу виділити основні юридичні спеціальності, для яких консультативна діяльність є основоположною за функціональними обов'язками. Це, в першу чергу, юрисконсульти, адвокати, нотаріуси та їх помічники (табл. 1).

### Спеціальні функціональні обов'язки юридичних професій

Професія	Функціональні обов'язки
Нотаріус	Зобов'язаний сприяти суб'єктам права у здійсненні їх прав та захисті законних інтересів, роз'яснювати права й обов'язки, попереджати про наслідки вчинюваних юридичних дій; відмовляти у вчиненні юридичних дій у випадках їх невідповідності законодавству України або міжнародним договорам; посвідчувати угоди (договори, заповіти, доручення, шлюбні контракти та ін.); вживати заходи з охорони спадкового майна; видавати свідоцтва про право на спадщину, про право власності на частку в спільному майні подружжя, про придбання житлових будинків з прилюдних торгів; видавати дублікати документів, що зберігаються у справах нотаріальної контори; накладати заборону відчуження нерухомого майна; засвідчувати достовірність копій документів, виписок з них, перекладу документів з однієї мови на іншу; посвідчувати факти, що громадянин є живим, його перебування в певному місці, його тотожність з особою, зображеною на фотокартці; посвідчувати час пред'явлення документів, відсутність оплати чеків; передавати заяви фізичних і юридичних осіб іншим фізичним і юридичним особам; приймати у депозит грошові суми та цінні папери, на зберігання документи; вчиняти виконавчі написи, протести векселів, морські протести; пред'являти чеки до платежу
Адвокат	Зобов'язаний надавати консультації з юридичних питань; складати усні і письмові довідки, скарги та інші документи юридичного характеру; роз'яснювати громадянам зміст окремих юридичних положень; представляти і захищати права та інтереси громадян і юридичних осіб за їх дорученням у всіх органах, підприємствах, установах і організаціях; надавати консультації та інші види юридичної допомоги підприємствам, організаціям, установам стосовно правового забезпечення їх діяльності; виконувати свої обов'язки із захисту та представництва інтересів у процесі дізнання та попереднього слідства; збирати відомості про факти, які можуть бути використані як докази в цивільних, господарських, кримінальних справах і справах про адміністративні правопорушення; неухильно додержуватися вимог чинного законодавства; використовувати всі передбачені законом засоби захисту прав і законних інтересів громадян та юридичних осіб; бути присутнім при розгляді своїх клопотань і скарг на засіданнях колегіальних органів і давати пояснення щодо суті клопотань і скарг; виконувати інші дії, передбачені законодавством
Юрисконсульт	Зобов'язаний надавати консультації з правових питань; здійснювати організацію та забезпечувати правильне виконання законодавчих та нормативних актів і документів; розробляти та надавати керівництву пропозиції з вирішення правових питань виробничої, економічної і соціальної діяльності підприємства; перевіряти проекти наказів, інших актів, що подаються на підпис керівнику підприємства, на відповідність законодавству візувати їх за наявності погодження із зацікавленими підрозділами; здійснювати контроль за відповідністю законодавству актів, прийнятих керівниками структурних підрозділів; забезпечувати облік і зберігання текстів законодавчих й інших нормативних актів; брати участь у підготовці, укладенні та контролі за виконанням господарських договорів, контрактів з іншими підприємствами, установами й організаціями; надавати правову допомогу в здійсненні заходів щодо поліпшення якості продукції (робіт, послуг) і зменшення втрат від випуску недоброякісної продукції; організувати претензійну і вести позовну роботу; представляти у встановленому законодавством порядку інтереси підприємства в судах, інших органах під час розгляду правових питань і спорів



У професійних обов'язках адвокатів та юрисконсультів прямо вказується на надання консультацій з юридичних питань та роз'яснення суб'єктам права змісту окремих юридичних положень. Професійна діяльність нотаріусів пов'язана, в першу чергу, із виконанням засвідчувальної та контрольної-реєстраційної функцій у процесі вирішення юридичних справ. Проте виконання цих функцій неможливе без консультації клієнтів про порядок надання нотаріальних послуг, роз'яснення прав і обов'язків, попередження про наслідки вчинюваних юридичних дій [6].

Досліджуючи консультативну діяльність у системі державного управління, А. Краснейчук доходить висновку, що тільки "симбіоз формулювань цієї діяльності як специфічної форми може дати більш повне і системне визначення" [7].

Як бачимо, термін "давати юридичні консультації" в загальному розумінні означає давати поради та висновки, фактична ж консультативна робота передбачає широкий спектр додаткових юридичних дій з підготовки проектів документів і їх візування, перевірки фінансової надійності суб'єктів права, забезпечення їх зовнішньої та внутрішньої безпеки, запобігання правопорушенням та ведення правовиховної роботи тощо.

Питання про цілі та правові межі консультативної діяльності дискутуються (Т. Анісімова, А. Бражникова, Л. Воскобітова, С. Гусарев, В. Савіщенко та ін.) в усіх сучасних напрямках юридичної допомоги [1; 3; 5; 8; 9].

Російська дослідниця Л. Воскобітова вказує на відмінності інтерв'ювання і консультування у професійній діяльності юристів. Основної метою інтерв'ювання є отримання від клієнта найбільш повної інформації правового характеру для вирішення його життєвої проблеми. Мета ж консультування полягає у наданні порад стосовно можливих варіантів правового вирішення життєвої проблеми клієнта [8, с. 181–182].

Ознайомлення з працями П. Глассера, С. Гусарева, Р. Нельсона-Джоунса, С. Файна дає підстави зробити висновок про використання певних концепцій і запропонованих у їх парадигмі технік, які пропонують як моделі та алгоритми ведення консультативної бесіди, так і орієнтири вирішення конкретних консультативних проблем. Науково-методологічний підхід до організації та проведення юридичної консультації спирається на взаємопов'язану тріаду концептуальної, процесуальної та ціннісної моделей консультування.

С. Гусарев підкреслює, що юридичне консультування сьогодні має досить складну структуру та багатоаспектний зміст; воно перестало бути просто індивідуалізованою порадою і набуває характеру державно санкціонованого методу допомоги у вирішенні різних життєвих проблем. Велике коло юридичних запитів клієнтів розширює спектр професійних моделей взаємодії суб'єктів консультування [5].

Цілі та зміст поетапної технології консультативної діяльності розглядаються у дослідженнях Л. Воскобітової, А. Гутнікова, А. Краснейчук, Л. Михайлової, Є. Шугриної. Технологічна схема консультаційного процесу, запропонована А. Краснейчук, передбачає чотирьохетапний характер її

реалізації: на першому етапі здійснюється підготовка до консультування; другий етап включає обов'язкову діагностику стану управлінської проблеми; на третьому етапі відбувається безпосереднє консультування з розробки альтернативних шляхів вирішення проблем; четвертий етап завершується консультуванням з упровадження альтернатив [7; 8].

У працях Л. Воскобітової наведено п'ятиетапну технологію консультування залежно від цілей та змісту юридичної допомоги клієнтам (табл. 2) [8, с. 186–195].

Таблиця 2

### Технологічні етапи консультування

Етапи консультування	Мета	Зміст етапу
I – підготовчий етап може тривати від декількох хвилин до декількох днів, тижнів і навіть місяців	Підготовка до консультування. Така підготовка є обов'язковим перехідним етапом між інтерв'юванням та консультуванням	Здійснюється резюмування й узагальнення інформації, отриманої юристом у процесі інтерв'ю та вивчення документів справи. За нормативними актами уточнюються і з'ясовуються тексти законів і зміст правових норм; з них обираються необхідні відповідно до фактів та вимог клієнта, з'ясовується межа їх дії і наслідки застосування. Визначаються можливі процедури з реалізації правових норм відповідно до ситуації клієнта, необхідні дії та зусилля; з'ясовуються можливі матеріальні, часові та інші витрати. Обирається доцільна форма майбутньої консультації (усна чи письмова), підбираються для клієнта додаткові матеріали
II – організаційний	Зустріч з клієнтом і роз'яснення порядку проведення консультації	Формуються психологічні й організаційні основи консультування. Проводиться зустріч клієнта і встановлення з ним необхідного для консультування контакту з урахуванням отриманих у ході інтерв'ювання уявлень про характер, рівень освіти та культури, здібності і манеру поведінки клієнта. Визначається порядок проведення консультації, з'ясовуються можливості часових витрат з боку юриста та клієнта для спокійного і всебічного обговорення всіх необхідних питань. Встановлюється порядок обговорення питань та варіантів вирішення проблеми
III – роз'яснювально-прогностувальний (центральний, найбільш важливий)	Роз'яснення клієнту можливих варіантів вирішення проблеми і аналіз можливих наслідків кожного з них	Клієнту розкриваються всі можливі варіанти вирішення проблеми, у тому числі й ті, що можуть йому не сподобатися. Здійснюється попередження клієнта про можливі невдачі. Прогнозуються можливі наслідки в ході обговорення за участю клієнта. Клієнтом можуть повідомлятися додаткові невідомі юристові факти. Роз'яснюються способи і можливі витрати реалізації варіантів, роль самого клієнта у реалізації кожного з них

Етапи консультування	Мета	Зміст етапу
IV – вибір оптимального варіанта – є відповідальним	Допомога клієнту у виборі оптимального варіанта вирішення проблеми	Клієнту пропонується найбільш оптимальне, на думку юриста, рішення. Клієнт має право зупинити свій вибір на іншому варіанті. У такому випадку юрист зобов'язаний повторно роз'яснити клієнтові сутність і наслідки обраного ним варіанта. З'ясовується готовність клієнта до більших витрат або втрат. Клієнтові пропонується обґрунтувати свій вибір, поділитися баченням його реалізації та можливих результатів
V – завершальний	Визначення стратегії і тактики реалізації прийнятого рішення	З усіх запропонованих варіантів за допомогою юриста клієнтом обирається найбільш для нього оптимальний. Чітко визначаються необхідні дії і розподіляються обов'язки між юристом та клієнтом. Визначаються строки, прогноуються можливі та необхідні додаткові зустрічі з клієнтом, обговорюються питання та пропозиції зі складання необхідних юридичних документів

У змісті юридичної консультації А. Гутніков, Л. Михайлова та Є. Шугрина серед основних видів юридичних дій виділяють: оцінювання життєвої або виробничої ситуації суб'єкта права, який здійснив запит на консультування; обґрунтування правових підстав для юридичного вирішення ситуації клієнта; аналіз правомірних варіантів її вирішення; надання пояснень та рекомендацій у доступній для розуміння клієнтом формі; попередження клієнта про можливі неприємні обставини юридичного вирішення його ситуації.

Дослідниками запропоновано змістовий алгоритм взаємодії консультанта з клієнтом, а саме:

- юрист вивчає проблему та можливі варіанти її вирішення. Аналізує можливі наслідки кожного з них. Варіанти та результати їх аналізу пояснюються клієнтові;
- клієнт усвідомлює пояснення юриста про переваги та недоліки запропонованих варіантів. Аналізує можливі для нього вигоди та втрати. Ним обирається один із можливих варіантів, визначається його оптимальність з урахуванням власних бажань і прагнень;
- після вибору одного з варіантів вирішення проблеми юрист і клієнт разом обговорюють шляхи та засоби його реалізації. Планують необхідні майбутні дії [4; 8].

Про складності консультативної діяльності у своїх працях пише В. Савіщенко, адже у процесі консультування неодноразово повторюються стереотипні (стандартні) ситуації та як окремий випадок трапляються унікальні, нестандартні ситуації. Тому юристові в ході пояснень доводиться

зважати на різноманітність людських характерів, настроїв та поведінки, виявляючи терплячість, витримку, врівноваженість, тактовність [9].

Не менш важливим є висновок про психологічну готовність консультанта до роботи з різними людьми. На думку Л. Воскобітової та Л. Михайлової, у ході консультування юрист повинен враховувати типологію психологічних портретів клієнтів.

В аспекті дослідження професійних функцій юристів А. Бражниковою доведено взаємозалежність розумових дій консультанта та їх порівняння із законодавчими вимогами й юридичними нормами. Для успішного виконання цих професійних дій юристам необхідні спостережливість, уважність, логічне мислення. Наявність у консультативній діяльності факторів моральної відповідальності за її результати підвищує вимоги до професійних дій юриста [3].

Одним із важливих аспектів розв'язання поставлених у науковій статті завдань є виявлення впливу професійних знань та вмій на успішність консультативної діяльності юристів. Зокрема, А. Гутніков та Л. Воскобітова вказують, що консультантові доводиться використовувати всю теоретичну базу вивчених у ВНЗ академічних навчальних курсів для досягнення правильної відповіді в консультативній допомозі клієнту. Крім знань, у процесі консультування юристові необхідні вміння: аналізувати фактичну інформацію, виділяти юридично значущі обставини та виокремлювати головне від другорядного; орієнтуватися в нормативному матеріалі і підводити правову основу для вирішення проблеми; аналізувати норми права та судову практику; знаходити альтернативи дій клієнта для досягнення цілей; чітко, зрозуміло і доступно пояснювати клієнтові правову основу його проблеми і можливих рішень; прогнозувати позитивні та негативні наслідки дій клієнта; передбачувати наслідки консультації на випадок правильного й неправильного сприйняття рекомендацій клієнтом [8, с. 181–185].

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дає змогу дійти таких висновків:

1. Встановлено, що специфічні особливості юридичної праці через характеристики зовнішніх і внутрішніх компонентів значно впливають на структуру та зміст критеріїв готовності працівників до консультативної діяльності. Консультативна діяльність є важливою складовою в змісті праці юрисконсультів, адвокатів, нотаріусів та їх помічників.

2. Аналіз сучасних технологій юридичного консультування дає підстави говорити про складність структури та багатоаспектний зміст консультативної допомоги клієнтам. Серед основних етапів консультативної діяльності юристів виділяють підготовчий, організаційний, роз'яснювально-прогнозувальний, вибору оптимального варіанта і завершальний. У ході реалізації зазначених етапів консультант повинен бути готовим як до повторюваних, стереотипних, так і унікальних, нестандартних ситуацій.

3. Важливою є психологічна готовність консультанта до взаємодії з різними типами клієнтів. Сувора правова регламентація дій юриста і ризик

надмірного застосування владних повноважень зумовлюють психологічну напруженість консультативної діяльності.

4. У межах консультативної діяльності студентів як майбутньому юристові необхідно оволодіти вміннями аналізувати інформацію, норми права та судову практику, виділяти головне і другорядне, обґрунтовувати альтернативні правові шляхи вирішення проблеми, здійснювати зрозумілі та чіткі пояснення можливих рішень, прогнозувати позитивні та негативні наслідки вибору клієнтів.

Таким чином, аналіз сучасних технологій юридичного консультування дає підстави говорити про складність структури та багатоаспектний зміст консультативної допомоги клієнтам.

#### Література

1. Анисимова Т.И. Дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.И. Анисимова. – Казань, 2003. – 202 с.
2. Бойко Ю.Ю. Модель психологічної готовності майбутнього юриста до діяльності в умовах ринкової економіки / Ю.Ю. Бойко // Тези доповід. наук.-практ. конф. [“Правове регулювання становлення ринкової економіки в Україні”], (Київ, 15 квітня 2008 р.) / М-во внутр. справ України, Київськ. націон. ун-т внутр. справ. – К. : КНУВС, 2008. – 126 с.
3. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.Н. Бражникова. – Ставрополь, 2000. – 214 с.
4. Бризгалов І.В. Юридична деонтологія : короткий курс лекцій / І.В. Бризгалов. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : МАУП, 2003. – 48 с.
5. Гусарев С.Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти / С.Д. Гусарев. – К. : Знання, 2005. – 375 с.
6. Класифікатор професій: ДК 0003:2005. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 544 с.
7. Краснейчук А. Управлінське консультування як різновид консультаційної діяльності в системі державного управління України / А. Краснейчук // Вісн. НАДУ. – 2007. – № 1. – С. 43–50.
8. Профессиональные навыки юриста: Опыт практического обучения / [под ред. Л.А. Воскобитовой, Л.П. Михайловой, Е.С. Шугриной]. – М. : Дело, 2001. – 416 с.
9. Савіщенко В.М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008. – 262 с.

ГРИНЬ Л.О.

## СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

Вокальна педагогіка як багатопланова дисципліна, що вирішує завдання освіти, виховання й навчання співака, існує та розвивається в декількох напрямках одночасно:

- розвиток голосового апарату;
- музична освіта;
- виховання художнього вокального смаку;
- виконавська майстерність.

Ці напрями тісно пов'язані між собою і є різними сторонами одного цілого – вокальної культури виконавця. Серед завдань вокальної педагогіки головним є розвиток голосу, тобто створення вокального інструмента артиста, а також відпрацювання вокальної техніки, без якої неможливе виховання виконавської майстерності актора-співака.

Метою навчання у професійній підготовці актора музично-драматичного театру за весь курс вокальної підготовки є оволодіння всіма вокально-технічними навичками та вироблення вміння застосовувати ці навички в майбутній практичній діяльності професії актора-вокаліста. Професійна придатність – це сукупність психологічних та психофізіологічних особливостей людини, необхідних та достатніх для досягнення їм мети, за наявності фахових знань, умінь та навичок. Вивчення професійно важливих якостей актора та виділення критеріїв його професійної успішності потребує опису сценічної діяльності.

Огляд фундаментальних праць з теорії вокального мистецтва свідчить про те, що в першу чергу увага приділялася, зокрема, таким аспектам, як фізіологічні основи постановки голосу (М. Грачова, І. Павлов, І. Сеченов, О. Яковлев, К. Злобін, Ю. Фролов); історичні аспекти вокального мистецтва та вокального виконавства (В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко); психологічні аспекти вокального процесу (В. Єрмолаєв, Б. Теплов, Л. Чистович, А. Зданович); техніка постановки голосу та фізіологія цього процесу (Л. Дмитрієв, І. Назаренко, Ф. Заседателев, О. Жданович, В. Морозов, О. Стахевич); дослідження в галузі фоніатрії (Ф. Заседателев, А. Єгоров, І. Левідов, Л. Работнов); професійна підготовка співаків до виконавської діяльності (Н. Гребенюк, Г. Стасько, Т. Малишева, В. Морозов, В. Ємельянов, А. Єгоров, М. Єгоричева).

**Мета статті** – розглянути питання сутності та структури вокальної підготовки актора у системі фахової освіти. Цей процес здійснюється на основі розроблених програм дисциплін вокально-теоретичного курсу, що викладаються на кафедрі акторської майстерності Запорізького національного університету.

Основним завданням у справі виховання особистості майбутнього актора музично-драматичного театру та формування його творчого характеру має бути послідовна робота щодо засвоєння справжніх професійних навичок, а саме:

- оволодіння елементами сценічної дії (увага, уява, фантазія, емоційна пам'ять, темпоритм, м'язова свобода);
- уміння взаємодіяти з партнером (або з партнерами) в етюдах і уривках;
- уміння проводити дієвий аналіз уривків і ролей;
- визначення в уривках “дії” і “контрдії”;
- імпровізування;
- досконале володіння голосом як розмовним, так і вокальним, зокрема вокально-технічними навичками;
- виконання вокального твору – соло, дуєтом, тріо, квітетом, застосовуючи поряд мелодекламацію, розмовний текст та елементи хореографії;
- уміння передавати різні художні образи в музично-театральних виставах за допомогою різних засобів музичної виразності;

– розуміння стильових особливостей під час виконання різножанрових творів.

Для студентів спеціальності “Театральне мистецтво” характерна неоднорідність щодо вокальних даних. У зв’язку з цим навчання ґрунтується на таких важливих принципах вокальної педагогіки, як поступовість, послідовність в оволодінні вокальними навичками, індивідуальний підхід до кожного студента.

“Голос людини не є готовим музичним інструментом, як наприклад, флейта, фортепіано та інші. Співочий голос – це інструмент, формування якого залежить від індивідуальних здібностей кожної людини, від самих різних органів людини; голос повинен бути виявленням душі та розуму справжнього артиста”, – писав Г. Панофка у своїй праці “Мистецтво співу” [4, с. 15]. Щоб стати добрим актором-співаком, не завжди необхідно мати великі вокальні дані, голос повинен бути приємним, сильним, чистим, досить гнучким для обробки початкової вокалізації та здатним передавати всі відтінки тембру.

Навчальний процес вокальної підготовки актора являє собою струнку систему, яка складається з певних елементів, має структурні складові та тенденцію до постійного саморозвитку й самовдосконалення. Структура вокальної підготовки актора складається з певних дисциплін музично-теоретичного циклу, насамперед, “Вокал”, “Музична грамота та гра на музичному інструменті”, “Вокальний ансамбль”, “Постановка голосу”, “Теорія вокальної педагогіки. Сольфеджіо”. Зміст програми вокальної підготовки будується на основі складеного викладачем індивідуального плану з розвитку вокального голосу студента, а саме:

- вокальних вправ, вокалізів;
- народних пісень (українські, російські);
- пісні композиторів-класиків, романтиків, пісні з кінофільмів;
- романсів (старовинні, класичні, сучасні);
- арії з оперет (опер), мюзиклів, музичних комедій, водевілів.

Курс “Вокал. Вокальний ансамбль” є необхідною складовою підготовки студентів спеціальності “Театральне мистецтво” факультету соціальної педагогіки і психології. Він сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора. Курс формує в майбутніх спеціалістів знання, вміння, здібність щодо вирішення вокально-технічних завдань у професійній діяльності.

Мета курсу – сформувати і розвинути вокально-технічні можливості голосу кожного студента до професійного рівня; підготувати до самостійної вокально-виконавської діяльності; навчити самостійно виконувати партію з дуету, тріо, квартету; сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку. Згідно з метою курсу формулюємо завдання:

1. Максимальний розвиток вокальних та художньо-виконавських здібностей кожного студента.

2. Оволодіння студентами практичних способів впливу на голосовий апарат з метою організації його правильної функції.

3. Естетичне виховання студентів засобами вокального мистецтва.

У результаті навчання сольному співу студенти повинні оволодіти вільним, правильним звукоутворенням у поєднанні з виразним виконанням вокальних творів різних за характером і стилем. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до вокальної підготовки актора, і предмет “Постановка голосу” посідає в навчальному процесі підготовки акторів досить вагоме місце.

Наступним важливим складником для засвоєння практичних вокальних навичок є курс “Музична грамота. Гра на музичному інструменті”, який є необхідною частиною вивчення блоку вибіркових навчальних дисциплін. Курс “Музична грамота. Гра на музичному інструменті” розрахований на студентів перших та других курсів. Мета курсу – дати теоретичні знання про виразні засоби музичної мови та закріпити їх шляхом практичного застосування в співацько-виконавській діяльності. Завдання курсу:

1. Ознайомити студентів із засобами музичної виразності та навчити застосовувати на практиці для сольного виконання.

2. Навчити користуватися засобами музичної виразності в таких формах роботи:

- письмове виконання музично-теоретичних вправ і завдань;
- визначення на слух елементів музичної мови;
- аналіз музичних творів.

3. Сформуванню потреби використовувати здобуті теоретичні знання і практичні навички у власній вокально-виконавській діяльності.

Специфіка професії актора драматичного театру та кіно полягає в тому, що фахівець повинен не тільки володіти акторською майстерністю, виразною сценічною мовою, пластичністю та координованістю рухів, а також вміти емоційно та інтонаційно правильно виконувати у виставі вокальні епізоди або номери. Вокальна підготовка студентів неможлива без опанування основами музичної мови, тому дисципліна “Музична грамота. Гра на музичному інструменті” є обов'язковою у підготовці студентів зі спеціальності “Театральне мистецтво”. Під час вивчення курсу “Музична грамота. Гра на музичному інструменті” студенти спираються на знання, що були здобуті під час вивчення ними предмета “Музика” у загальноосвітніх школах. Зазначений університетський курс є основою для викладання дисциплін “Вокал”, “Вокальний ансамбль”, “Музичне мистецтво”, які вивчаються студентами спеціальності “Театральне мистецтво” на відповідних курсах протягом терміну, визначеного в навчальному плані.

Курс “Постановка голосу” сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру. Курс розширює знання, вміння, навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Мета курсу: сформувати і розвинути вокально-технічні можливості голосу кожного студента до професійного рівня; підготувати до самостій-



ної вокально-виконавської діяльності; сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку. Завдання курсу:

1. Максимальний розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських здібностей студента.

2. Оволодіння студентами практичних способів впливу на голосовий апарат з метою організації його правильної функції.

3. Оволодіння студентами більш складними вокальними творами за формою, жанрами, стилем виконання, вокальною технікою, драматургією.

4. Естетичне виховання студентів засобами вокального мистецтва.

5. Для студентів спеціальності “Театральне мистецтво” характерна неоднорідність щодо вокальних даних. У зв’язку з цим навчання ґрунтується на таких важливих принципах вокальної педагогіки, як поступовість, послідовність в оволодінні вокальними навичками, індивідуальний підхід щодо кожного студента.

Навчальний матеріал підбирається відповідно до вимог програми курсу, а також вокально-технічних та виконавських здібностей кожного студента.

Пошук удосконалення шляхів професійної підготовки актора засобами вокального мистецтва завжди був і залишається предметом музично-педагогічних досліджень, адже вокальне мистецтво є одним з найскладніших для оволодіння. Це пояснюється складною природою співочого голосового апарату, основа діяльності якого полягає не тільки в музично-естетичних, а й акустично-фізіологічних закономірностях. Недостатній рівень знань та неврахування цих закономірностей, на жаль, призводять до невдалого навчання вокалу.

Програма з курсу “Теорія вокальної педагогіки. Сольфеджіо” є необхідною складовою підготовки фахівців спеціальності “Театральне мистецтво” зі спеціалізацією “Сольний спів”, який вводиться на четвертому році навчання. Він сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру.

Мета курсу: здобути теоретичні знання з історії вокальної педагогіки, складових вокальної підготовки, будови вокального голосу, психології вокальної діяльності, поєднання їх з практичними навичками, сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку. Завдання курсу:

1. Дати визначення понять – складових вокальної підготовки.

2. Сформулювати значення психологічних категорій у формуванні вокального голосу актора.

3. Розкрити технологію використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора.

4. Здійснити історичний огляд становлення європейських вокальних шкіл.

Велика художня сила, загальнодоступність і популярність роблять вокальне мистецтво одним з важливіших засобів ідеологічного та естетичного виховання широких верств населення. Вокал – це перш за все музика,

але людський голосовий апарат – це незвичайний “музичний інструмент”. Роль вокального педагога як безпосереднього керівника творчим розвитком студента визначається необхідністю надання допомоги студенту в опануванні технікою співу, теоретичним матеріалом та музичним матеріалом.

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши всю структуру вокальної підготовки майбутнього актора в системі фахової освіти, ми можемо зробити висновок, що після закінчення вивчення вищезазначених курсів студент повинен оволодіти такими навичками та вміннями:

- володіти співацьким диханням;
- застосовувати єдинорегістровий спосіб звукоутворення;
- володіти різними атаками звука (з переважним застосуванням м’якої);
- мати співацьку артикуляцію та чітку дикцію (рівне, округле звучання голосних та активна вимова приголосних звуків);
- володіти різною динамікою звука, необхідною для художнього виконання музичної фрази;
- застосовувати кантиленний та речитативний стиль виконання;
- мати точну інтонацію;
- мати розвинутий діапазон;
- вміти виконувати вокальні твори соло у супроводі інструмента (фортепіано), без супроводу (а капелла) та у супроводі фонограми (–);
- виконувати одну з партій дуету, тріо у супроводі фортепіано;
- поєднувати виконання партій дуетів, тріо, ансамблів з оперет, мюзиклів з речитативами, декламаціями, елементами хореографії;
- визначати на слух засоби музичної виразності;
- сольфеджирувати та читати з листа нескладні музичні вправи;
- визначати на слух лади, прості інтервали, тризвуки з їх оберненнями;
- аналізувати адекватність використаних композитором засобів музичної виразності створеному художньому образу;
- зробити аналіз форми музичного твору та розкрити його зміст;
- користуватися різноманітними штрихами, динамічними відтінками та прийомами при виконанні різних за характером музичних п’єс.

#### **Література**

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В.Г. Антонюк. – К. : Віпол, 2007. – 174 с.
2. Антонюк В.Г. Постановка голосу : методичні рекомендації / В.Г. Антонюк. – К. : КДІК, 1995. – 32 с.
3. Антонюк В.Г. Постановка голосу : програма курсу / В.Г. Антонюк. – К. : КДІК, 1996. – 24 с.
4. Єгоров А. Гигиена голоса и его физиологические основы / А.Єгоров ; [ред. Н. Жинкіна]. – М. : Музгиз, 1962. – 174 с.
5. Гринь Л.О. Теоретико-методичні основи вокальної підготовки майбутнього актора / Науково-методичний посібник для студентів напряму підготовки / Л.О. Гринь ; [наук. ред. Г.В. Локарева]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 140 с.

6. Гринь Л.О. Вокал : методичні рекомендації до курсу / Л.О. Гринь. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2008. – 28 с.

7. Панофка Г. Искусство пени. Теория и практика для всех голосов / Г. Панофка. – М. : Музыка, 1968. – 216 с.

ГУСЕЛЬНИКОВА С.В.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сучасні зміни в суспільстві є головним чинником, що підкреслює необхідність реформування системи освіти. Останнім часом на особливу увагу заслуговує перехід суспільства від індустріального до інформаційного ладу. В наші дні інформація стала не тільки засобом спілкування, здобуття нових знань, освіти і виховання, а й важливим засобом супроводу товарів та послуг, укладання угод, підтвердження та спростування подій і фактів. Аксиомою став відомий вислів “хто володіє інформацією – володіє світом”. Зважаючи на це багато науковців присвятили свої дослідження проблемі інформатизації сучасного світу, інформації та володіння нею. Особливо близькою стала ця проблема для дослідників професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки володіння інформацією безпосередньо стосується професійних компетентностей, які є показником готовності випускників до професійної діяльності.

Головним завданням удосконалення професійної правової підготовки у вищій школі є підвищення рівня професіоналізму та соціально-психологічних якостей правосвідомого фахівця, здатного вирішувати наукові та правові проблеми сучасності. Одним з ефективних шляхів для вирішення цієї проблеми є психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу на юридичних факультетах. Результати теоретичного дослідження С. Сливки визначають, що професія юриста вимагає здатності до аналітичного оцінювання ситуації, сформованої в контексті розвитку критичного та неупередженого мислення, творче та критичне осмислення правових законів, норм, нормативів з урахуванням їх демократичного, морального та гуманістичного змісту [1].

З огляду на зазначені вище концепти сучасної професійної діяльності юристів та умови професійної діяльності юристів-міжнародників у інформаційному суспільстві однією з професійно необхідних компетентностей на сьогодні стала інформаційна компетентність.

До проблеми інформаційної компетентності зверталися науковці та практики з різних галузей: педагогіки (В. Акуленко, А. Ахаян, Н. Баловсяк, П. Беспалов, Л. Васильєва, А. Вишнякова, Є. Володін, Н. Гафурова, П. Грабовський, М. Дзугоєва, А. Зав'ялов, О. Зайцева, О. Кізік, Н. Макарова, Н. Насирова, І. Нахметов, Л. Петухова, О. Пометун, І. Родигіна, А. Семенов, О. Співаковський, Н. Таїрова, О. Толстих, С. Тришина, С. Трубачова, М. Холодна, А. Хуторської), культурології (С. Каракозов, Г. Паршукова), економіки (Н. Баловсяк, Є. Іванченко, Т. Коваль, М. Коляда, С. Кустовський, Т. Поясок, Л. Савчук), спорту (П. Петров), підготовки військовос-

лужбовців (Т. Потоцька), юристів (І. Кулантаєва, А. Мірзаєва). Однак, зважаючи на різні погляди авторів на поняття інформації та інформатизації в різних галузях, поняття інформаційної компетентності теж розкривають неоднозначно.

На сьогодні не існує єдиного визначення поняття інформаційної компетентності, що зменшує ефективність досліджень з проблеми її змісту, формування, критеріїв рівня та ролі у професійній діяльності фахівців. Тому, на нашу думку, важливо виділити підходи до визначення поняття інформаційної компетентності для встановлення їх відповідності реаліям сучасного життя.

**Мета статті** – з'ясувати концептуальні підходи до визначення поняття інформаційної компетентності майбутніх фахівців.

Відповідно до мети статті, її завданнями є:

- проаналізувати основні підходи до визначення поняття інформаційної компетентності;
- зіставити визначення поняття “інформаційна компетентність” з сучасними реаліями;
- проаналізувати відповідність змісту поняття інформаційної компетентності та змісту професійної діяльності фахівців з міжнародного права.

Аналіз поняття інформаційної компетентності потребує чіткого визначення поняття “компетентність”, яке походить від латинського *competere* (належний, відповідний) і визначається сукупністю професійних, суспільних, предметних і особистісних знань та умінь, що є професійно необхідними [2]. В основі концепції професійної компетентності дослідники виділяють професійно необхідні знання (професіоналізм), вміння діяти адекватно, застосовуючи ці знання, вміння брати на себе відповідальність за виконання діяльності, вміння пристосовуватися до ринку праці, бути інформаційно освіченим, уміти аналізувати, швидко приймати рішення та активно діяти, навчатися все життя [3, с. 2–4], ставитися до професії як до однієї з особистих цінностей [4]. Тобто професійна компетентність є сукупністю реально сформованих особистісних та професійних якостей і мінімального досвіду професійної діяльності [5].

Аналіз літературних джерел та попереднього досвіду висвітлює наявність двох основних точок зору на поняття інформаційної компетентності.

Прихильники традиційного підходу розглядають інформаційну компетентність як вміння використовувати комп'ютерні інформаційні технології: знання комп'ютера, вміння використовувати мультимедійне обладнання, здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет, створювати презентації та веб-сайти. Відповідно до цього принципу все, що пов'язано з комп'ютером, пов'язують з інформатикою, не замислюючись про етимологію походження цього поняття.

Відповідно до цього визначення поряд з поняттям “інформаційна компетентність” використовують поняття “комп'ютерна компетентність”, “комп'ютерна грамотність”, “технологічна грамотність”, що включають

знання, уміння та навички, необхідні для використання комп'ютера та сучасних комп'ютерних технологій та не спрямовані на роботу з інформаційними ресурсами [6]. Так у контексті фахової підготовки Л. Савчук розглядала її інформативну складову, яка містить комп'ютерно-алгоритмічні вміння, використання програмно-апаратних навчальних комплексів, сучасних інформаційних технологій [7].

Рівень інформаційної компетентності, на думку Г. Паршукової, залежить безпосередньо від рівня інформатизації суспільства, а саме: закладів науки, культури та освіти. Дослідниця розглядає інформаційну компетентність населення як здатність отримувати, аналізувати та використовувати інформацію (знання), хоча під інформатизацією суспільних інституцій розуміє наявність там комп'ютерів, інших сучасних технічних засобів, спеціальних комп'ютерних технологій, освітніх програм тощо та їх доступність для використання населенням [8].

Отже, представники першого підходу розглядають інформаційну компетентність як знання, уміння і навички, які майбутні фахівці можуть здобути на інформатиці. Тоді постає питання: що саме робити з поняттям інформації, яке є одним із ключових в етимології інформаційної компетентності? Адже інформацію можна отримувати з різних джерел, і комп'ютерні технології в наші дні успішно замінили ай-поди, ай-фони, палми тощо, а саму інформацію можна черпати з особистих контактів, за допомогою засобів масової інформації та комунікації. Тому логічним є висновок, що перший концептуальний підхід до визначення поняття інформаційної компетентності, який довгий час вважався традиційним, не відповідає реаліям сьогодення.

Відповідно до другого концептуального підходу до визначення поняття “інформаційна компетентність” паралельно з ним використовують поняття:

- інформатична компетентність – системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації в різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій [9];

- інформаційна культура – як суспільне відображення інформаційної компетентності фахівця – уявлення про інформаційні процеси у світі, вміння адекватно формулювати свою потребу в інформації, ефективно здійснювати пошук потрібної інформації, вміння відбирати, обробляти та оцінювати інформацію [10];

- інформаційна грамотність – набір здатностей та умінь визначити, оцінити та ефективно використати інформаційні ресурси (за визначенням асоціації бібліотекарів, В. Голунова) [6];

- інформаційно-технологічна компетентність – інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілість особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства [11].

У контексті освітнього простору Н. Гафурова визначає інформаційну компетентність як готовність самостійно набувати та використовувати знання з інформаційного освітнього простору, необхідні для самовизначення та самореалізації особистості, що сприяє становленню внутрішньої позиції, сталого ставлення до себе, людей та світу [12].

Дослідження визначень європейських та американських авторів інформаційної компетентності доводить, що володіння комп'ютерними технологіями є лише одним зі шляхів її формування та розвитку. Крім того, важливе місце займають мотивація до отримання інформації, знання її джерел та вміння використовувати їх відповідно до ситуації (високотехнологічні носії, особисте спілкування, засоби масової інформації та комунікації, друковані літературні та наукові джерела тощо), вміння аналізувати, відбирати та синтезувати, адекватно використовувати та передавати її, створювати інформацію.

Узагальнюючи аналіз досліджень авторів – прихильників другого, більш сучасного, підходу до визначення поняття інформаційної компетентності, можна стверджувати, що на сьогодні її розглядають як нову грамотність, до складу якої входять вміння активної самостійної обробки інформації, її відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерації, готовність виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в практичній діяльності з використанням технологічних засобів, на основі когнітивного, операційного, мотиваційно-ціннісного і рефлексивного компонентів (А. Семенов та ін.).

**Висновки.** Відповідно до сучасних вимог, які висувають реалії сьогодення та професійна діяльність, інформаційна компетентність входить до основних професійно необхідних компетентностей фахівців з міжнародного права, оскільки забезпечує виконання професійно необхідних видів діяльності, визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі, таких як:

- інформаційно-аналітична діяльність у системі міжнародних відносин, зовнішньої та внутрішньої національної політики;
- інформаційно-аналітичний моніторинг для прийняття управлінських рішень і моделювання зовнішньополітичних стратегій;
- визначення інформації, як об'єкта правового регулювання, правове регулювання міжнародного інформаційного поля, забезпечення міжнародної інформаційної безпеки;
- володіння процесами глобальної комунікації;
- визначення критеріїв міжнародної інформаційної політики, інформаційно-аналітичне забезпечення зовнішньої політики;
- застосування технологій PR у міжнародних відносинах;
- забезпечення функціонування інформаційної економіки.

Вирішення потребують проблеми, зумовлені наявністю суперечностей між об'єктивною потребою суспільства у високопрофесійних фахівцях з міжнародного права та недостатньою спрямованістю професійної підго-

товки студентів на сучасні вимоги до фахівців, а також актуальною потребою педагогічної практики в науково обґрунтованій моделі формування і розвитку інформаційної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародного права та недостатнім рівнем теоретичної бази для вирішення цього завдання.

#### Література

1. Сливка С.С. Інформаційна культура юриста / С.С. Сливка. – Івано-Франківськ, 1996. – 156 с.
2. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1988. – 619 с.
3. Кубенко І.М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті / І.М. Кубенко // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 1. – С. 2–4.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
5. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. Баловсяк Н.Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста / Н.Х. Баловсяк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : зб . наук. пр.
7. Савчук Л.О. Формування інформативної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Л.О. Савчук. – 2009. – 270 с.
8. Паршукова Г.Б. Информационная компетентность населения как фактор освоения культурного ландшафта территории : дис. ... доктора наук : 24.00.01 / Г.Б. Паршукова. – 2006. – 476 с.
9. Петухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема. Комп'ютер у школі та сім'ї [Електронний ресурс] / Л.Є. Петухова. – 2008. – № 1. – С. 3–5. – Режим доступу: [www.ime.edu\\_ua.net/cont/st1\\_1\\_08pdf](http://www.ime.edu.ua.net/cont/st1_1_08pdf).
10. Володин Е.Ю. О соотношении профессиональной и информационной компетентности педагога [Электронный ресурс] / Е.Ю. Володин // Информационные технологии в образовании. – Режим доступу: [www.rusedu.info/article1126.html](http://www.rusedu.info/article1126.html).
11. Беспалов П.В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании : материалы конференции. – 2003. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/П/3/I-3-2414.html>.
12. Гафурова Н. К вопросу о формировании информационной компетентности [Электронный ресурс] / Н. Гафурова. – Режим доступа: [student.zoomru.ru/pedagog/k-voprosu-o-formirovanii-informacionnoj/684.14427.s1.html](http://student.zoomru.ru/pedagog/k-voprosu-o-formirovanii-informacionnoj/684.14427.s1.html).

ДЯЧЕНКО М.Д.

### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА ЯК АРХІТЕКТОРА ВЛАСНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

В умовах становлення громадянського суспільства під впливом нових інформаційних технологій, комп'ютеризації праці та життя людини змінилися уявлення про професійну діяльність і професіоналізм. Наразі дедалі більшої актуальності набувають проблеми журналістського професіоналізму та підготовки активної, ініціативно-творчої, високоінтелектуальної особистості журналіста.

Після здобуття незалежності в Україні виникла потреба в новому осмисленні функцій і ролі журналіста в суспільстві; почав формуватися принципово новий підхід до підготовки журналістських кадрів.

Сучасні ЗМІ потребують професійно компетентного фахівця – архітектора власного професіоналізму: з глибоким інноваційним планетарним мисленням, з особливим філософсько-журналістським світоглядом і готовністю до творчої самореалізації та постійного самовдосконалення в умовах

жорсткої професійної конкуренції. Натомість у журналістській освіті на зламі тисячоліть під впливом соціально-економічних перетворень, які внесли корективи до змісту ціннісних орієнтирів українського суспільства, спостерігається невідповідність фактичної підготовки студентів соціальному замовленню суспільства на підготовку журналіста XXI ст.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих журналістах-професіоналах, а й значною потребою особистості у професійно-творчому зростанні на шляху до журналістського професіоналізму.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, а її *метою* стало розкриття сутності поняття “журналістський професіоналізм”, висвітлення філософських, педагогічних, психологічних і журналістських поглядів на проблему формування творчої особистості майбутнього журналіста та його творчого саморозвитку під час професійної підготовки.

Дослідженню процесів творчості та формування творчої особистості присвячені наукові розвідки А. Асмолова, А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Белова, В. Біблера, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, Ю. Давидова, В. Димова, Б. Кедрова, І. Кона, О. Лука, І. Манохи, Ф. Михайлова, В. Міріманова, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Рибіна, В. Роменця, З. Сіверс, Б. Сорокіна, В. Степуна, В. Століна, Е. Торранса, В. Шадрикова, А. Шумиліна та ін.

Педагогічні та психолого-педагогічні аспекти творчого розвитку та самореалізації особистості висвітлені в працях Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, Р. Брушлинського, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Дроздікової, Д. Ельконіна, В. Загвязинського, В. Клименка, Г. Костюка, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, А. Леонтєєва, А. Матюшкіна, С. Полякова, Я. Пономарьова, В. Риндак, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна, Ю. Сенько, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Сущенко, В. Татенка, Б. Теплова, Т. Шамової, К. Юнга, Н. Яковлевої тощо.

На зв'язок творчості з саморозвитком особистості вказували К. Абульханова-Славська, Ф. Баррон, Г. Батищев, В. Біблер, Д. Богоявленська, В. Дружинін, І. Маноха, А. Меренков, Л. Попов, К. Роджерс, Н. Роджерс, Т. Титаренко, Г. Шпет, М. Ярошевський та ін.

Проблему професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців досліджували В. Андрєєв, Н. Бітянова, Д. Богоявленська, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Г. Горченко, Н. Григор'єва, Т. Гринінг, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, Л. Лазарева, О. Лапицький, Є. Лукіна, О. Лук, С. Максименко, А. Маслоу, Л. Мільто, В. Мухіна, Г. Олпорт, О. Пехота, Я. Пономарьов, К. Роджерс, Є. Сьютіч, Є. Федотова, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова тощо.

Концепцію діяльнісного опосередкування особистісного розвитку створили О. Леонтєєв, С. Максименко, А. Петровський та ін.; над розробкою положень про сутність та розвиток особистості як суб'єкта власної



життєдіяльності працювали К. Абульханова-Славська, В. Брушлінський, В. Моляко, В. Роменець, Т. Титаренко, Т. Яценко тощо.

Особливу цінність мають ідеї гуманізації професійної освіти та розвитку особистості як необхідної умови для її максимальної творчої самореалізації, які розвинули Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Гринькова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кудін, В. Онищук, А. Сущенко, Т. Сущенко, Н. Тализіна, Г. Щукіна та ін.

Питанню формування професіоналізму присвячені наукові розвідки В. Абрамова, В. Атаманчука, С. Батищева, С. Дубенко, В. Ігнатова, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Мельниченка, В. Нижник, М. Пряжнікова, Р. Рачинського, В. Сластьоніна тощо. Наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення викладені в працях В. Бодрова, К. Гуревича, Є. Єрмолаєвої, Б. Ломова, В. Толочка, В. Шадрікова та ін.

Проблеми професіоналізму наразі набули особливої актуальності, стали предметом посиленої уваги науковців. Так, наприклад, на початку нового тисячоліття з'явилися наукові розвідки російських (Н. Глуханюк, В. Дубровська, Є. Зеєр, Ф. Ісмагілова, Є. Климов, С. Ленков, А. Маркова, Л. Митіна, Ю. Поварьонков, Є. Пряжнікова, Р. Тугушев, С. Федотов, Л. Шнейдер) та українських учених (Н. Гузій, І. Лисакова, І. Нинюк, А. Соколова, О. Степаненко тощо), присвячені проблемам професіоналізму, професійної компетентності, професійної ідентичності.

Значний внесок у розробку теоретичних засад журналістського професіоналізму зробили А. Бобков, Р. Бухарцев, В. Горохов, О. Дорошук, В. Здоровега, М. Кім, С. Корконосенко, К. Маркелов, І. Михайлин, О. Нерух, В. Олешко, Є. Проніна, Є. Прохоров, О. Самарцев, Л. Світич, М. Симкачова, В. Учонова, Ю. Шаповал тощо. Але, на наше переконання, в наукових колах ще недостатньо уваги приділяється вивченню проблеми формування професіоналізму в майбутніх журналістів.

У педагогічній науці професіоналізм визначається як “сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій” [10, с. 742], як “висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності”, як “результат систематичного підвищення кваліфікації спеціаліста, його творчої активності” [26, с. 638].

За тлумаченням “Енциклопедії освіти”, професіоналізм – це “сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, які оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи” [10, с. 742].

З точки зору деяких сучасних психологів (А. Маркової, Ф. Ісмагілової, В. Горчакової), професіоналізм розглядається як велика сукупність елементів, що відображають високу продуктивність професійної діяльності, а професіонал (“носій” професіоналізму) – як багаторівнева система, що

має не тільки зовнішні функції, а і складні різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції.

Російський дослідник С. Дружилов розцінює професіоналізм як особливу властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах, як інтегральну характеристику людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності), що виявляється в діяльності та спілкуванні.

Професіоналізм людини, на думку вченого, – це не тільки досягнення нею високих виробничих показників, а й особливості її професійної мотивації, система прагнень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини. Як стверджує науковець, у понятті “професіоналізм” відображається такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [9].

На думку Є. Климова, професіоналізм необхідно розглядати не просто як якийсь високий рівень знань, умінь та результатів людини в конкретній сфері діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини [16].

Систему професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності досліджували представники російської акмеологічної школи: А. Деркач, О. Зазикін, В. Сластьонін, які тлумачать професіоналізм як інтегровану якість, що складається з діяльнісного та особистісного аспектів. Професіоналізм діяльності, на їхню думку, – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка позначає високу професійну кваліфікацію та компетентність, наявність різноманітних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дає змогу провадити діяльність з високою та стабільною продуктивністю.

На думку Ю. Чернової, головним системоутворювальним фактором професіоналізму є образ результату, досягти якого намагається суб'єкт діяльності. Потреба в його досягненні, аналіз міри просування до нього, пошук причин, які сприяють і заважають його досягненню, і формують професіоналізм особистості. Дослідниця стверджує, що професійне становлення фахівця складається із трьох сфер: освіченості, громадянськості та професійного потенціалу, які в сукупності утворюють широке родове поняття “культура” [28].

За визначенням О. Бодальова, “професіонал – це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або такими психічними властивостями, які становлять сталу структуру, дають йому змогу на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, у якій він зарекомендував себе як гарний фахівець”. Учений зазначає, що “...дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату” [3, с. 74].

Дослідниця Л. Мітіна виділяє три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку як безпере-

рвного процесу самопроекування особистості дає їй можливість виокремити три стадії в цьому процесі: самовизначення, самовираження і самореалізацію [21].

Як зазначає Д. Белухін, “професіоналами не народжуються, професіоналами стають... Отримавши основу свого розвитку, професіонал продовжує удосконалюватися вже сам і поступово народжується професіоналізм” [2, с. 121].

Цікаві думки з цього приводу висловила М. Кудрявцева, зазначивши, що професіоналізм у сучасному світі “припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності та міру всіх речей, причетність до ключових проблем людства” [17, с. 171]. Студент, який уміє відстоювати свої погляди, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації, тобто навчився конкурувати в освітньому середовищі, буде конкурентоспроможним і в професійному оточенні. Професіоналізація в інформаційному суспільстві – це засіб самореалізації особистості.

Привертає увагу позиція російського журналістикознавця С. Виноградової, яка вважає, що “професіоналізм передбачає оволодіння майстерністю, тобто досягнення такого рівня досконалості, яка дає змогу найбільш повно виконувати конкретні функції в певній сфері суспільної практики. Професіоналізм і майстерність одночасно індивідуальні й соціальні. Вони реалізуються в часі та просторі, наповнюючись конкретним змістом залежно від певних історичних умов, соціокультурних обставин, національно-етнічних чинників, від особливостей неповторної особистості фахівця. У цьому переконує історичний екскурс, що дає можливість глибше зрозуміти витоки журналістського професіоналізму, – ті дев’ять десятих айсберга, які знаходяться під водою і надають йому не тільки плавучості, а і стійкості” [6, с. 47].

Журналіст – особлива, необхідна для цивілізованого суспільства, професія зі своєрідними вимогами до особистості фахівця. Окремі вчені “успіхотворчим чинником” у професійній діяльності журналіста називають його харизму [18], інші вказують на те, що “одна з найголовніших ознак журналіста – мати певний хребет, себто характер” [29, с. 216]. Відомі журналісти й журналістикознавці (В. Аграновський, Я. Засурський, В. Здорова, Г. Лазутіна, І. Михайлин тощо) наголошують на таланті та професійному покликанні. Жодна професія не потребує більшої “особистої посвяти, як фах журналістський, що вимагає великою мірою жертвовного ідеалізму та високих моральних засад” [5, с. 145].

Професіоналізм журналіста передбачає жорстку соціальну відповідальність за якість продукту творчості, тому ґрунтується на усвідомленому засвоєнні секретів та професійному розвитку за рахунок здобуття нових знань.

Російський журналістикознавець К. Маркелов, відштовхуючись від концепції самоактуалізації А. Маслоу, виокремлює три напрями в професійному розвитку журналіста: 1) виявлення і розвиток творчих здібностей; 2) набуття професійного досвіду; 3) вироблення особливої професійної активності [19].

Аналіз першоджерел, історико-педагогічної літератури, журналістикознавчих досліджень дають підстави стверджувати, що майбутній журналіст повинен мати вищу професійну освіту в галузі журналістики, знати психологію спілкування, іноземні мови, володіти творчими здібностями, мати високу духовність, гарні навички спілкування з людьми, збору, пошуку і відбору необхідної інформації, аналітичні здібності, планетарне мислення, хорошу пам'ять, мобільність, вміння чітко висловлювати думки, бути комунікабельним, допитливим, спритним, кмітливим, ерудованим, доброзичливим, ввічливим, фізично витривалим, конкурентоспроможним.

Нам імпонує думка С. Виноградової про те, що особливість роботи журналіста полягає в тому, що він як працівник ЗМІ, бере активну участь у соціокультурній творчості, а “надзавдання журналіста – зміна, розвиток елементів культури, створення її ціннісно-нормативних координат, “культурне оснащення” соціальних процесів” [6, с. 47]. Журналіст повинен володіти специфічним набором знань, умінь, навичок, здібностей, професійних і особистісних рис. “Зовнішній прошарок”, який скріплює весь світ особистості журналіста, за словами Є. Прохорова, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення і розвиток особистості, самовіддача у служінні суспільству” [25, с. 332].

На думку С. Корконосенка, “перш, ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе у професійному середовищі” [24, с. 3]. Учений акцентує на важливості “творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові”, оскільки професіоналізм “передбачає оволодіння майстерністю” [24, с. 7].

На визначення поняття “професіоналізм журналіста” впливають соціальні ролі представників ЗМІ, які пов'язані зі становленням інформаційного суспільства, що впливає на цільові установки журналістської діяльності: управління інформаційними та комунікаційними секторами ринку, орієнтація на навігаційну функцію журналістики в інформаційному просторі [15, с. 137]. На думку В. Мойсеєва, професіоналізм журналіста залежить від рівня суспільних очікувань результатів журналістської діяльності [22], адже журналіст – людина, яка має талант щодня заповнювати порожнечу [30].

Педагогічна практика та аналіз журналістикознавчих матеріалів свідчать про те, що журналістика майбутнього, стаючи одночасно масовою і високопрофесійною, вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів, адже сучасну українську журналістику називають періодом творчого, енергетичного, архітектурного моделювання [11].

В Україні дедалі гострішою стає потреба в журналістах-універсалах, здатних оперативно і творчо вирішувати професійні завдання, але слід зауважити, що практика системи ЗМІ свідчить про недостатню підготовленість журналістів до вирішення поставлених завдань на рівні професіоналізму, високої моральної і творчої культури, а “творча некомпетентність журналіста призводить до труднощів у розумінні його масовою аудиторією, до неможливості досягнення ефективного результату професійної діяльності” [8, с. 4].

Слід зазначити, що професіоналізм сучасного журналіста, на жаль, нерідко розглядається як інструмент влади. Ось чому такою актуальною видається проблема формування особистості майбутнього журналіста, здатної не лише творчо виконувати свої професійні функції, а і протистояти натискові заангажованості, бути готовою до конструктивного діалогу з усіма представниками громадянського суспільства.

Багато науковців і практиків у галузі журналістики (Я. Засурський, Г. Лазутіна, І. Михайлин, В. Різун) вважають, що до основних складових журналістського професіоналізму належать природні здібності, покликання, талант. За словами відомого російського журналіста В. Аграновського, в журналістській професії талант безумовно перемагає над технологією. Таємниця оригінальності журналістського бачення та сприйняття світу полягає в наявності чи відсутності таланту: “талантові не можна навчитися та й немає рецепта талановитості” [1].

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі ЗМІ треба враховувати, що сучасним може бути журналіст, який є творчою особистістю з високим рівнем професійної компетентності й конкурентоспроможності, журналістської культури та комунікативності, із творчим стилем фахової діяльності, який здатний планетарно мислити, відображаючи реальний світ крізь призму своєї індивідуальності, який спроможний бути правдивим літописцем сучасності. “У творчої людини навіть погляд на життя зовсім інший. Такий журналіст може побачити те, що ніхто ніколи не помітить. А фантазія у такої людини може сягнути далеко за межі всесвіту й придумати такі ідеї, які в голову іншій людині ніколи не придуть. Такі журналісти завжди потрібні читачам” [27, с. 7].

Український теоретик журналістської творчості В. Здоровега переконаний, що в журналістику йдуть, коли мають “певні думки, певну позицію та моральний обов’язок поділитися цими думками публічно з іншими” [14, с. 80]. На думку вченого, професіоналізм у журналістиці “починається із глибокого усвідомлення людиною самої місії мас-медіа” [14, с. 72].

Звичайно, в кожній професії є елементи ремісництва й творчості, але ж “міра творчості в професії журналіста і, скажімо, теслі, різна. Та й поганий тесля псує дерево, а поганий журналіст – людей, суспільство... Професія журналіста цікава саме як творчість – універсальна, розмаїта” [12]. Творчість є продовженням світотворення. Журналіст, розповідаючи про світ навколо нас, можливо, сам того не помічаючи, переводить неіснуюче в ранг існуючого. Суспільство володіє природою (фізичною й суспільною)

рівно настільки, наскільки знає її. Журналіст допомагає людині в щоденному пізнанні довкілля, а відтак, його робота має розцінюватися як “повноцінна й повноправна творча діяльність людини, за допомогою якої вона (людина) реалізує своє екзистенційне, трансцендентне призначення в цьому світі” [12].

На наш погляд, сьогодні ще недостатньо уваги приділяється дослідженню самого процесу формування й розвитку творчої особистості студента-журналіста як архітектора і творця власного професіоналізму, збагачення його професійно значущими рисами й ознаками та підготовки до реалізації власного творчого потенціалу під час майбутньої професійної діяльності. Наразі успішним у своїй професійній діяльності може бути лише журналіст, здатний до саморозвитку й самовдосконалення, який відчуває себе потрібним суспільству.

У наш час поряд з технологізацією та комерціалізацією в журналістській професії простежується тенденція до зниження професійного статусу журналістів, а тому дуже актуальними в цьому контексті є слова В. Здоровеги: “Саме суспільство, громадськість повинні усвідомити, що турбота про рівень професіоналізму журналістів – це насамперед їхній головний біль” [14, с. 81].

На сучасному етапі в журналістському професіоналізмі поєднуються “такі не завжди сумісні риси, як комерційна кмітливість, підприємливість, творчі здібності й здатність бути організатором редакційного процесу, ґрунтовні загальні та професійні знання у поєднанні з високими моральними чеснотами, здатність глибоко та небанально мислити, вираженість та емоційний запал, бездоганне володіння словом” [13, с. 41].

Серед журналістикознавців (Я. Засурський, В. Здоровега, В. Демченко, І. Лубкович, І. Михайлин, Дж. Пулітцер, В. Різун, Н. Сидоренко тощо) існує думка, що професійна журналістська творчість потребує спеціальної підготовки, а високий рівень професіоналізму забезпечується здібностями, розвинутими під час професійної освіти.

За нашим переконанням, процес формування журналістської індивідуальності відбувається на фоні творчості, що є однією з обов’язкових ознак професіоналізму журналіста. Творчість – це істинна сутність людини, джерело розвитку і прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення.

Як стверджує С. Виноградова, “творчість виявляється в тих ситуаціях, коли людина сама, без точної інструкції вирішує, як їй діяти. У такому разі журналістика пронизана творчістю: співробітникам ЗМІ доводиться приймати рішення в конкретних умовах, деколи спростовують схеми, що раніше стійко існували і в соціальній практиці, і в суспільній свідомості, не вкладаються в рамки нашого щоденного досвіду” [6, с. 47].

У процесі формування творчої особистості майбутнього журналіста на шляху до його професійного самотворення, самозростання і самовдосконалення особливо важливими є творча співпраця й духовна взаємодія

між викладачем-наставником і студентом, журналістська атмосфера педагогічно комфортного навчального середовища з дотриманням “творчої пропорції” [20], моделювання спеціальних педагогічних ситуацій, які стимулюють майбутніх журналістів творчо, планетарно мислити, розвивати власний творчий потенціал, які спонукають саморозвиток і перші кроки сходження до професійної майстерності.

На особливу увагу заслуговує думка І. Михайлина про те, що “поки спеціальність “журналістика” не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно” [20, с. 73]. Не заперечуючи важливість і актуальність інформаційних технологій, вважаємо професію журналіста творчою, адже, на наше переконання, інновації і творчість мають перебувати в органічному, гармонійному, взаємозбагачувальному зв’язку.

Закладаючи основи професіоналізму у майбутніх журналістів під час навчального процесу, на наш погляд, треба акцентувати увагу на формуванні в них професійної допитливості, турботи за долю держави й суспільства, інтересу до людини, професійної готовності до всебічного інформування громадськості про реальні події та явища, поєднання технологічної грамотності з бездоганним виконанням соціальних ролей і професійних функцій з постійним почуттям відповідальності, оскільки “зовнішній прошарок”, який поєднує увесь світ особистості журналіста, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення і розвиток особистості, самовіддача у служінні суспільству [25].

Професійна журналістська творчість вимагає спеціальної підготовки, розвитку творчих і комунікативних здібностей майбутніх журналістів, що забезпечує формування їх професіоналізму, високий рівень творчих досягнень, ефективність майбутньої журналістської діяльності. Професіоналізм журналіста – це особливий спосіб сприйняття реальності, “своєрідний спосіб сприйняття світу, спосіб мислення і світовідчуття” [2, с. 72], “свіжість погляду, оригінальність думки, мужність і сміливість, а вже опісля – дуже важлива професійна вправність” [14, с. 73].

За словами відомого журналіста Л. Шарова, “журналістика – це і служба, і творчість, і вистава, і гра: з самим собою, з читачами, з головним редактором, з підлеглими, якщо вони в тебе є. Але коли в тебе виходить дійсно комусь допомогти, лише тоді виникає розуміння особливого сенсу цієї професії” [31].

Людина саморозвивається з метою бути професіоналом. Нова система освіти повинна не тільки озброювати знаннями, а й формувати потребу в безперервному самостійному оволодінні ними, розвивати вміння та навички самоосвіти [4, с. 50]. Самоорганізація в розумовій діяльності на практиці виступає як творчість, новаторство, відкриття, генерування нового [7, с. 169].

Більшість сучасних учених (М. Карась, В. Костюк, І. Лубкович, Л. Світич, Ю. Шаповал тощо) вказують на взаємозв’язок творчих і функціональних складових журналістського професіоналізму. На думку

С. Корконосенка, професіоналізм – це досягнення такого рівня досконалості, що дає змогу виконувати конкретні функції в певній сфері суспільної практики, а однією зі складових журналістського професіоналізму вчений вважає професійну культуру, зауважуючи, що професія журналіста вимагає не стільки творчих здібностей, скільки працелюбності, володіння сучасними виражальними засобами та технологіями [24].

Під впливом медійних технологій створюється новий тип журналістського професіоналізму, журналістові сьогодні треба бути не лише компетентним і творчим, а й конкурентоспроможним. В основі конкурентоспроможності кваліфікованого журналіста – професійна компетентність, що закладається в системі вищої журналістської освіти, однією з функцій якої є формування і розвиток творчої індивідуальності майбутнього журналіста, здатного конкурувати в умовах ринкових відносин.

**Висновки.** Отже, процес формування особистості майбутнього журналіста як творця власного професіоналізму наразі є однією з найактуальніших проблем вищої освіти, оскільки сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від фахівців ЗМІ справжнього професіоналізму, творчого підходу до вирішення професійних завдань і виконання соціальних ролей журналіста-професіонала.

Сьогодні журналістський професіоналізм – це, насамперед, творчий характер професійної діяльності, це і здатність виживати в умовах ринкової економіки, і оперативність, і мобільність, і конкурентоспроможність. “Журналіст має бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником інформаційної еліти” [23, с. 13].

На нашу думку, під час професійної підготовки майбутніх журналістів треба допомогти студентам усвідомити, що журналіст – це професія професій, це безкінечне самовдосконалення, це – не просто професія, а спосіб життя, що журналіст – завжди учень, а значить повинен творчим поступом постійно рухатися до вершин професіоналізму.

#### Література

1. Аграновский В.А. Вторая древнейшая: Беседы о журналистике / В.А. Аграновский. – М. : ВАГРИУС, 1999. – 416 с.
2. Белухин Д.А. Становление профессионала и рождение профессионализма : учебное пособие / Д.А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 128 с.
3. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинт-Наука, 1998. – 230 с.
4. Боков Д.Ю. Роль высшего образования в адаптации личности к глобальному информационному обществу / Д.Ю. Боков // Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации : материалы международной научно-практической конференции, (25–26 марта 2010 г.) / [под ред. В.П. Делия]. – Балашиха : Де-По, 2011. – С. 46–50.
5. Борковський О. Українська журналістика на тлі доби: Історія, демократичний досвід, нові завдання / О. Борковський, С. Сірополко ; [за ред. К. Костева, Г. Комаринського]. – Мюнхен, 1993. – 204 с.
6. Виноградова С.М. Слагаемые журналистской профессии / С.М. Виноградова // Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студентов вузов по специальности “Журналистика” / [ред.-сост. С.Г. Корконосенко]. – СПб. : Знание ; СПбИВЭСЭП, 2000. – 272 с.
7. Делия В.П. Инновационное мышление в XXI веке / В.П. Делия. – Балашиха : Де-По, 2011. – 232 с.
8. Дорошук Е.С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре творческой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.С. Дорошук. – Казань, 2007. – 480 с.



9. Дружилов С.А. Психология профессионализма / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 35–42.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Житарюк М. Соціокультурна модель журналістики: традиції і новаторство / М. Житарюк. – Львів, 2008. – 416 с.
12. Журналіст як суб'єкт масово-інформаційної діяльності. Портрет професії журналіста [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacub.lviv.ua/index.php/id/26>.
13. Здоровега В. Європейський вибір: що брати з минулого, а чого вчитися українським ЗМІ / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.
14. Здоровега В. Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини / В. Здоровега // Про журналістику і журналістів: статті, есе, виступи. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2004. – № 3 (27). – 141 с.
15. Калмыков А.А. Интернет-журналистика : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. “Журналистика” / А.А. Калмыков, Л.А. Коханова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
16. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : ОДЭК, 1996. – 400 с.
17. Кудрявцева М.Е. К вопросу о фундаментальных основах гуманитарного образования / М.Е. Кудрявцева // Вестн. МГУ. Сер.: Филология. Журналистика. – 2005. – № 1. – С. 171–176.
18. Левкова О. Харизма журналіста як успіхотворчий чинник / О. Левкова // Вісник Львівського університету. Серія: Журналистика. – 2001. – Вип. 21. – С. 235–240.
19. Маркелов К.В. Самоактуализация журналиста (развитие профессиональной мотивации) / К.В. Маркелов // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 1994. – № 5. – С. 17–22.
20. Михайлин І.Л. Журналістська освіта і наука : підручник / І.Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.
21. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 45–48.
22. Моисеев В.А. Журналистика и журналисты / В.А. Моисеев. – К. : Дакор, 2002. – 402 с.
23. Москаленко А.З. Теорія журналістики : навчальний посібник / А.З. Москаленко. – К. : ЕксОб, 2002. – 334 с.
24. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / [ред.-сост. С.Г. Корконосенко]. – СПб. : Знание, СПбИВЭСЭП, 2000. – 272 с.
25. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики : учебник / Е.П. Прохоров – М. : Аспект Пресс, 2003. – 367 с.
26. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
27. Сосновская А.М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности) / А.М. Сосновская. – СПб. : Роза мира, 2005. – 206 с.
28. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения / Ю.К. Чернова. – Москва-Тольятти : ТолПИ, 2000. – 230 с.
29. Шаповал Ю.Г. Феномен журналістики: проблеми теорії / Ю.Г. Шаповал. – Рівне : Роса, 2005. – 248 с.
30. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zmist.at.ua/index/aforizmi/0-4>.
31. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://translate.yandex.ua/translate?srv=yasea>.

ЖАБЕНКО О.В.

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Правове регулювання підготовки й атестації наукових кадрів вищої кваліфікації визначає процедуру підготовки й наступного офіційного державного визнання наукової кваліфікації здобувача наукового ступеня і, відповідно, можливості виконання ним певних функцій, встановлених законодавством.

Законодавство України певним чином урегулює комплекс відносин, пов'язаних із підготовкою та атестацією наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, стимулює й охороняє права

суб'єктів цієї діяльності. Проте досить часто положення нормативно-правових актів, дія яких спрямовуються на регулювання підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, неузгоджені між собою, містять невідповідності, суперечності й повторення. Їх виявлення є актуальним завданням для подальшої гармонізації й оптимізації норм законодавства.

На деякі аспекти нормативного врегулювання системи освіти звертали увагу вітчизняні вчені. Так, А. Вітченко зосереджував увагу на недосконалоості й неоднозначності освітянського законодавства в Україні та запропонував шлях його модернізації – чітку реалізацію вже ухвалених законів [5], В. Луговий розглядав місце аспірантури і докторантури в освітній системі [8; 9]; В. Мачулін обґрунтовував необхідність удосконалення атестаційного процесу та підготовки проекту Закону України “Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації”, який би поєднав світовий і вітчизняний досвід атестації наукових кадрів вищої кваліфікації [10]; В. Сергієнко, І. Жиляєв, В. Торкатюк аналізували законодавче регулювання наукової та науково-технічної діяльності й виявляли особливості нормативного забезпечення національної системи атестації наукових кадрів вищої кваліфікації [20]; Ж. Таланова визначала міру відповідності вітчизняного законодавства щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів світовим аналогам [21]. Проте виявлення невідповідностей положень нормативно-правових актів щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні не було предметом їхніх досліджень.

Тому *метою статті* є виявлення невідповідностей в основних нормативно-правових актах, що регулюють підготовку й атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів.

Для досягнення мети визначено завдання: виявити перелік основних нормативно-правових актів, що регулюють підготовку наукових і науково-педагогічних працівників; здійснити порівняльний аналіз положень основних нормативно-правових актів, що регулюють підготовку наукових і науково-педагогічних працівників, та виявити невідповідності, суперечності й повторення; визначити шляхи оптимізації нормативно-правових актів з підготовки наукових і науково-педагогічних працівників.

Поняття “нормативно-правові акти” включає комплекс актів правотворчості, виданих органами законодавчої і виконавчої влади. Нормативно-правові акти видаються органами державної влади в певній формі, у рамках компетенції певного правотворчого органу й містять норми права загальнообов'язкового характеру. Юридична чинність нормативно-правового акта визначається становищем органу, яким він виданий, у системі органів державної влади.

К. Волинка визначає нормативно-правовий акт як загальнообов'язкове офіційне рішення спеціально уповноваженого суб'єкта, прийняте в певному порядку, яке встановлює нові правові норми, змінює або скасовує вже наявні [6].

Згідно з принципом верховенства права, вищим за юридичною силою нормативно-правовим актом є закон. Конституція є законом, що має найвищу юридичну силу. Всі закони приймаються на підставі Конституції, а підзаконні нормативно-правові акти – на основі законів і на їх виконання.

Закони регулюють найважливіші суспільні відносини, встановлюють загальнообов'язкові для всіх громадян, державних органів, громадських організацій, посадових осіб правила поведінки (норми). Закони усталені, стабільні й піддаються зміні, доповненню чи скасуванню лише у виняткових випадках [6].

Підзаконні нормативно-правові акти розвивають чи деталізують окремі положення законів, організують дію законів, вносять до системи правового регулювання нові деталі, посилюють соціальну функцію права, чітко окреслюють юридичний статус суб'єктів права [7].

В Україні створена нормативно-правова база для регулювання питань підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, яка включає Конституцію України, закони України, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України та галузевих міністерств і відомств, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, накази ВАК України. Крім того, Україною підписано ряд міжнародних угод, які регламентують співробітництво в галузі підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів із країнами СНД.

Нижче наведено нормативно-правові акти за ієрархією відповідно до їх юридичної сили, яка зумовлюється суб'єктом правотворчості.

Сформована нормативно-правова база свідчить про увагу з боку держави до такого важливого питання, як підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, та важливе значення цього процесу для суспільного розвитку. Проте наявна нормативно-правова база неідеальна, вона містить певні недоліки, що полягають у невідповідності та неузгодженості положень різних нормативних актів суперечливості та неточності їх формулювань.

Основні нормативно-правові акти, що регламентують питання підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні:

1. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р.
2. Закон України “Про освіту” від 23.05.1991 р. № 1060-XII (зі змінами).
3. Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність” від 13.01.1991 р. № 1977-XII (зі змінами).
4. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 р. № 2984-III.
5. Постанова Кабінету Міністрів України “Про державне замовлення на підготовку фахівців, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів (післядипломна освіта) для державних потреб у 2009 році” від 05.06.2009 р. № 563.
6. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента” від 27.12.2008 р. № 1149.

7. Постанова Кабінету Міністрів України “Про державне замовлення на підготовку фахівців, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів (післядипломна освіта) для державних потреб у 2008 році” від 09.07.2008 р. № 633.

8. Постанова Кабінету Міністрів України “Про державне замовлення на підготовку фахівців, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів (післядипломна освіта) для державних потреб у 2007 році” від 07.07.2007 р. № 892.

9. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника” від 07.03.2007 р. № 423 (зі змінами).

10. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження державного замовлення на підготовку фахівців, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів (післядипломна освіта) для державних потреб у 2006 році” від 26.06.2006 р. № 877.

11. Постанова Кабінету Міністрів України “Про деякі питання визнання в Україні дипломів про присудження наукових ступенів” від 22.07.1999 р. № 1329.

12. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження переліку платних послуг у галузі атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації” від 19.05.1999 р. № 855.

13. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів” від 01.03.1999 р. № 309 (зі змінами).

14. Постанова Кабінету Міністрів України “Про послуги в галузі атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації” від 19.03.1998 р. № 337.

15. Постанова Кабінету Міністрів України “Про документи про освіту та вчені звання” від 12.11.1997 р. № 1260.

16. Розпорядження Кабінету Міністрів України “Про особливості формування державного замовлення на підготовку фахівців та науково-педагогічних кадрів у 2009 році” від 14.04.2009 р. № 416-р.

17. Розпорядження Кабінету Міністрів України “Про підписання Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Французької Республіки про взаємне визнання документів про наукові ступені і вчені звання” від 08.06.2005 р. № 175-р.

18. Наказ Голови Служби безпеки України “Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів Служби безпеки України” від 09.10.2006 р. № 674.

19. Наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України “Про затвердження Інструкції з організації підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Державній прикордонній службі України” від 16.03.2005 р. № 194.

20. Наказ Міноборони України, МОН України “Про затвердження Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України” від 30.06.2000 р. № 194/265.

21. Наказ ВАК України “Про прийняття рішень щодо присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника вченими радами наукових установ та вищих навчальних закладів” від 21.09.2000 р. № 440 (зі змінами).

22. Наказ ВАК України “Про затвердження Положення про спеціалізовані вчені ради” від 29.08.2000 р. № 429 (зі змінами).

23. Наказ Міністерства освіти України “Про порядок розгляду атестаційних справ про присвоєння вчених звань професора і доцента” від 13.11.1997 р. № 406.

24. Наказ ВАК України “Про затвердження форм документів, які використовуються спеціалізованими вченими радами” від 19.07.2010 р. № 557.

25. Наказ ВАК України “Про затвердження переліку документів атестаційної справи, що подається до ВАК України з питань переатестації вченого, якому присуджено науковий ступінь в іншій державі, або нострифікації диплома про науковий ступінь, виданого в іншій державі, та вимоги до її оформлення” від 19.07.2010 р. № 559.

26. Наказ ВАК України “Інструкція з підготовки та подання матеріалів атестаційних справ та матеріалів щодо утворення спеціалізованих учених рад і внесення до їх складу часткових змін в електронному вигляді” від 21.09.2010 р. № 572.

27. Наказ ВАК України “Про затвердження порядку внесення друкованих та електронних наукових видань до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт” від 07.05.2010 р. № 278.

Відповідно до поставленого у статті завдання проведено порівняльний аналіз положень деяких з основних нормативно-правових актів, що регулюють підготовку наукових і науково-педагогічних працівників.

Статтею 53 Конституції України гарантується громадянам України право на освіту: “Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; ... надання державних стипендій та пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі”. Проте у статті не міститься згадувань про аспірантуру і докторантуру, які не входять до складу жодної із вищезазначених галузей освіти, хоча всіма гарантіями (крім пільг) аспіранти і докторанти користуються нарівні зі студентами.

Основи державного регулювання було закладено Верховною Радою УРСР у травні 1991 р. прийняттям Закону України “Про освіту”, яким урегульовуються суспільні відносини у сфері навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України.

Законом (ст. 29) визначено структуру освіти України, що включає:

- дошкільну освіту;
- загальну середню освіту;

- позашкільну освіту;
- професійно-технічну освіту;
- вищу освіту;
- післядипломну освіту;
- аспірантуру;
- докторантуру;
- самоосвіту [19].

Згідно з цією структурою, аспірантура і докторантура є самостійними елементами освітньої системи. Закон відносить Вищу атестаційну комісію України до державних органів управління освітою (ст. 11), окреслює її повноваження (ст. 13), встановлює наукові ступені (ст. 31) та вчені звання (ст. 32), визначає права й обов'язки учасників навчально-виховного процесу (розділ 3).

Законом України “Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної діяльності”, прийнятим у грудні 1991 р. (у редакції 1998 р. Закон здобув назву “Про наукову і науково-технічну діяльність”), визначаються правові, організаційні та фінансові основи функціонування і розвитку науково-технічної сфери; умови для наукової і науково-технічної діяльності. Згідно зі ст. 20 Закону наукові ступені та вчені звання є державним визнанням рівня кваліфікації вченого і слугують кваліфікаційною вимогою для зайняття науковим працівником відповідної посади.

У січні 2002 р. було прийнято Закон України “Про вищу освіту”, відповідно до якого структуру вищої освіти складають лише освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти. Проте положеннями цього Закону визначаються повноваження Вищої атестаційної комісії (ст. 19); права й обов'язки аспірантів, докторантів і здобувачів, яких віднесено до осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (ст. 53–55). А в розділі 10 розкриваються основні завдання аспірантури й докторантури, встановлюються наукові ступені та вчені звання, окреслюються основні вимоги до спеціалізованих учених рад та визначається їх місце в системі атестації наукових і науково-педагогічних працівників (ст. 58–60). Тут наявна невідповідність: чому Закон “Про вищу освіту” регламентує діяльність самостійних структурних одиниць освітньої системи, які не входять до структури вищої освіти?

Ця невідповідність має бути вирішеною, адже у країнах Європи, що приєдналися до Болонського процесу, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів (докторантура) віднесена до вищої освіти, а в країнах СНД (Республіці Білорусь і Російській Федерації) – до післядипломної освіти.

Окремі положення Закону України “Про вищу освіту” дублюють і уточнюють норми інших нормативно-правових актів. Зокрема, ст. 17 Вищу атестаційну комісію України віднесено до державних органів управління в галузі вищої освіти (повторює положення ст. 11 Закону України “Про освіту”); ст. 59 визначено види наукових ступенів та їх статус у вигляді ви-

знання рівня наукової кваліфікації (повторює положення ст. 20 Закону України “Про наукову і науково-технічну діяльність” та ст. 31, 32 Закону України “Про освіту”).

Аналіз чинних законів України “Про освіту” (ст. 11, 13), “Про вищу освіту” (ст. 13, 17, 60) свідчить, що Вища атестаційна комісія України все ще входить до переліку державних органів управління вищою освітою, залишилися без змін повноваження Вищої атестаційної комісії України. Однак Указом Президента України “Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади” від 09.12.2010 р. № 1085/2010 передбачена ліквідація Вищої атестаційної комісії із передачею її функцій новоствореному Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України [18]. Тут наявна суперечність між чинними законами та Указом. Хоча Указом передбачена вимога до Кабінету Міністрів України “подати у двомісячний строк в установленому порядку пропозиції про внесення змін до актів законодавства та у місячний строк привести свої рішення у відповідність із цим Указом”, проте відповідних змін до Законів “Про освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про вищу освіту” та відповідних постанов Кабінету Міністрів України до цього часу не внесено.

Надалі така ситуація може призвести до появи негативної тенденції у правотворчості: невідповідності підзаконних актів законам. Її усунення можливе через чітке дотримання процедури підготовки нормативно-правових актів.

Законом “Про освіту” (ст. 30) встановлюються освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні. Самостійний структурний елемент освітньої системи – аспірантура – не входить до освітніх рівнів і, відповідно, не має освітньо-кваліфікаційного рівня та розроблених освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників. Хоча у ст. 51 цього Закону, де розкриваються права вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів і в тому числі аспірантів і докторантів, вказано, що вони “... мають гарантоване державною право на навчання для здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів” [19]. Така суперечливість положень статей закону не дає змоги чітко з’ясувати, чи можуть особи після закінчення аспірантури і докторантури одержати освітній та освітньо-кваліфікаційний рівень, а якщо так, то який?

Вимоги до кадрового забезпечення сфери освіти встановлює ст. 54 Закону “Про освіту”, у якій вказано, що педагогічну діяльність у навчальних закладах III і IV рівнів акредитації та закладах післядипломної освіти здійснюють науково-педагогічні працівники. Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями (у жодному нормативному документі не визначено, хто і яким чином їх оцінює?), які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дає змогу виконувати службові обов’язки [19]. Проте в нормативно-правових актах відсутні чітко визначені вимоги до змісту, рівня й обсягу освіти та професійно-практичної підготовки кандидатів на посади науково-педагогічних працівників.

Можна припустити, що більш чітко це подано у Законі України “Про вищу освіту”. Однак, у ст. 48 цього Закону встановлено, що посади науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку [13]. Детальніших пояснень щодо поняття “спеціальна педагогічна підготовка”, місця та форм її здобуття майбутнім науково-педагогічним персоналом законодавство не містить.

Підготовка у вищих навчальних закладах здійснюється на основі розроблених у них і затверджених їх вченими радами навчальних планів та навчальних програм (ст. 14 Закону України “Про вищу освіту”).

Навчальні плани визначають графік навчального процесу, перелік, послідовність і час вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю.

Програми навчальних дисциплін визначають їх інформаційний обсяг, рівень сформованості вмінь і знань, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів, критерії успішності навчання й засоби діагностики успішності навчання.

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” навчальні плани та програми навчальних дисциплін розробляються вищим навчальним закладом відповідно до освітньо-професійних програм та структурно-логічної схеми підготовки, і є складовими стандартів вищої освіти [13].

У вищих навчальних закладах підготовка аспірантів здійснюється також на основі навчальних планів та програм навчальних дисциплін, які розробляються кожним вищим навчальним закладом самостійно, проте ні освітньо-професійних програм, ні структурно-логічної схеми підготовки аспірантів, ні загальних стандартів підготовки аспірантів, які б мали бути в основі процесу розробки відповідних навчальних планів та навчальних програм, не існує. А статус осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, передбачає наявність певного еталону, якого потрібно дотримуватися у процесі підготовки аспірантів у вищих навчальних закладах – певний освітньо-науковий чи освітньо-кваліфікаційний стандарт, яким би встановлювалися вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої й фахової підготовки такої категорії випускників, який до того ж був би основою для оцінювання їх кваліфікаційного рівня [19]. Тому зараз майже неможливо визначити, чи є достатнім рівень підготовки осіб в аспірантурі для подальшої роботи на посадах науково-педагогічних працівників (викладачів).

Основною метою діяльності аспірантури і докторантури є підготовка науковців для роботи в наукових установах і організаціях та науково-педагогічних працівників (викладачів) для роботи у вищих навчальних закладах. Однак існуючі вимоги до рівня наукової кваліфікації здобувачів наукових ступенів (наукових працівників), критерії атестації наукових кадрів вищої кваліфікації стосуються лише наукової діяльності останніх, забезпечують підтвердження їх здатності й спроможності на достатньому рівні здійснювати наукові дослідження й одержувати нові науково обґрунто-



вані результати. Про це вказано і в Законі України “Про освіту”, ст. 45 якою підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації поруч із виконанням науково-дослідних робіт віднесено до наукової діяльності в системі вищої освіти. А наукова і педагогічна діяльність не тотожні між собою, а взаємодоповнюють одна одну, проте це різні за спрямуванням, об’єктом, формою та змістом види діяльності. Тому підготовка наукових працівників та викладачів для вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації має відрізнятися застосуванням різних підходів і методів, різними навчальними програмами для кожної із них. Ці недоліки законодавства й намагаються вирішити вищі навчальні заклади, як вже було сказано, проводячи навчальні заняття для аспірантів денної форми навчання з метою підготовки їх до викладацької діяльності. Проте і тут існує неузгодженість, коли після закінчення курсу навчання аспіранти, які вивчили певний комплекс дисциплін, не одержують жодного документа, який би підтверджував здобуту кваліфікацію викладача. Така норма була передбачена у Постанові Кабінету Міністрів України “Про документи про освіту та вчені звання” від 12.11.1997 р. № 1260 [14]. Проте вона не діє через затвердження Кабінетом Міністрів України “Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів” від 01.03.1999 р. № 309 [15], відповідно до п. 25 якого успішний захист дисертації вважається єдиним і основним показником результативності навчання в аспірантурі та виконання індивідуального плану аспіранта.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить ще про ряд невідповідностей:

– визначення поняття “здобувач”, яке наведено у Законі “Про вищу освіту”, на відміну від аналогічного поняття у Положенні про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, ширше й містить положення про підготовку докторської дисертації без перебування в докторантурі. А у [15] поняття “здобувач” розуміється як особа, яка готує дисертацію лише на здобуття наукового ступеня кандидата наук без навчання в аспірантурі. Про підготовку докторських дисертацій не йдеться. Крім того, жоден із цих нормативних документів не визначає термін та умови підготовки здобувачів, які працюють над докторськими дисертаціями;

– підходи до визначення статусу докторанта у Законах України “Про вищу освіту” та “Про наукову і науково-технічну діяльність” різні. У вищому навчальному закладі докторант зараховується до осіб, які навчаються, а в наукових установах і організаціях докторант – це посада наукового працівника. Пояснення цьому може бути таке, що в науковій установі чи організації, діяльність якої спрямована на видання наукової продукції, написання дисертації є внеском у загальну справу наукової діяльності установи і є прямим посадовим обов’язком докторанта. У такому разі у вищому навчальному закладі основним завданням докторанта є навчання, проте програм для навчання докторантів у вищих навчальних закладах немає, навчальні заняття для них не проводяться. Тоді незрозуміло, чому докторанти вищих навчальних закладах відносяться до осіб, що навчаються,

коли власне навчання немає, а докторант займається фактично науковою діяльністю?

Деталізується процес підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів підзаконними актами (порядками, інструкціями, положеннями тощо). На виконання положень законів України щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів Кабінетом Міністрів України 01.03.1999 р. затверджено Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, яким визначено умови формування та діяльності аспірантури і докторантури, правовий статус здобувачів наукового ступеня, порядок проведення кандидатських іспитів.

Цей нормативний акт також містить певні недоліки. Так, п. 30 і 40 визначено, що наукові консультанти докторантів та наукові керівники аспірантів несуть особисту відповідальність за якісне і своєчасне виконання аспірантом чи докторантом дисертації. Проте жодним нормативним документом не передбачено, якою є ця “особиста відповідальність”, у чому вона виражається та якими є її наслідки. До того ж, відповідно до п. 48 “особиста відповідальність” за якісне і своєчасне виконання дисертації для наукових керівників здобувачів не передбачена.

Пунктом 11 Положення встановлено чітку вимогу щодо затвердження тем дисертацій та індивідуальних планів роботи аспірантів і докторантів – не пізніше тримісячного терміну після зарахування їх до аспірантури чи докторантури. Здобувачам для затвердження теми дисертації чіткого терміну не визначено (п. 49).

Процес атестації наукових і науково-педагогічних кадрів регулюється постановами Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника” від 07.03.2007 р. № 423 [17] та “Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента” від 27.12.2008 р. № 1149 [16].

Аналіз “Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника” свідчить, що не всі його положення тлумачаться однозначно, тому потребують додаткового роз’яснення. Наприклад, п. 18 щодо висновку організації, де виконувалася дисертація, про її наукову і практичну цінність не містить вимог щодо структури такого висновку, а п. 25, що регламентує призначення додатково офіційного опонента, не містить роз’яснень щодо кола осіб, які можуть призначатися офіційним опонентом додатково. На жаль, цих роз’яснень не містить і Положення про спеціалізовані вчені ради [11], у якому лише дублюються положення Порядку без деталізації. Пункт 9 Положення визначає санкції до спеціалізованих учених рад у разі порушення останніми вимог нормативно-правових актів як “вжиття відповідних заходів аж до скасування рішення ради”, тоді як п. 1.10 Положення про спеціалізовані вчені ради санкцією визначено “скасування прийнятого радою рішення і вжиття заходів аж до припинення діяльності цієї ради”. Такі недоліки зумовлювали необхідність видавати різноманітні брошури [1–3; 22] для пояснення

нечітких, незрозумілих і часом суперечливих положень нормативно-правових актів.

Аналіз вищенаведеного переліку, до якого включено лише основні нормативно-правові акти щодо підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, свідчить, що всі вони мають один і той самий предмет регулювання. Їхні положення часто повторюються, іноді містять суперечності та неузгодженості. Тому виникає потреба в ліквідації множинності нормативних актів, їхнього укрупнення. Згідно з теорією держави і права одним із шляхів ліквідації такої множинності є підготовка і прийняття укрупненого нормативного акта (окремого закону, який би регулював процес підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів та став базовим у цій сфері правового регулювання) на базі об'єднання норм розрізнених актів, виданих з одного питання. Такий акт затверджується правотворчим органом як нове, самостійне джерело права, а колишні розрізнені акти чи окремі їх положення визнаються такими, що втратили юридичну силу. Новий укрупнений акт не змінює зміст правового регулювання, не вносить змін у чинне законодавство [6].

У Верховній Раді України прийнято у першому читанні (02.07.2010 р.) Проект Закону України “Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації” від 22.10.2009 р. № 5267 [12]. Законопроект визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку державної системи атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації як важливого елемента забезпечення розбудови науки й освіти в Україні з урахуванням світового рівня науково-технічного прогресу, інтелектуального та духовного зростання громадян, зміцнення наукового потенціалу держави. З метою наближення вітчизняної практики державного регулювання атестації наукових і науково-педагогічних кадрів до європейського досвіду передбачено надати автономний статус спеціалізованим ученим радам. Рішення таких рад про присудження наукових ступенів є остаточним, без рекомендації експертної ради (експертні ради можуть проводити вибіркочу експертизу атестаційних справ).

Принципові зміни стосуються наукових ступенів: запропоновано присуджувати в Україні наукові ступені доктора філософії та доктора наук. Таким чином, збережеться існуюча в Україні дворівнева система наукових ступенів. Передбачається ліквідація інституту здобувачів наукового ступеня, які самостійно працюють над дисертацією. Передбачається спрощення бюрократичної роботи спеціалізованих учених рад, що повинно сприяти інтеграції України до світового науково-освітнього простору.

Проте Проект Закону відправлений на доопрацювання, адже не позбавлений певних вад.

У Законопроекті (глава 2 розділу 2, ст. 47) також визначаються основні принципи діяльності, статус, функції, повноваження Вищої атестаційної комісії України як основної ланки державної системи атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Ці положення від-

повідно до Указу Президента України мають бути виключені із законопроекту.

Відповідно до ст. 26 Проекту Закону головою спеціалізованої вченої ради призначається провідний вчений, доктор наук, фахівець за профілем ради, штатний працівник вищого навчального закладу або наукової установи, в якій утворено спеціалізовану вчену раду. Проте у п. 2.9 Положення про спеціалізовані вчені ради ця норма містить точніше визначення вимог до претендента на голову спецради: "... доктор наук (зі спеціальностей, за якими раді надано право присудження наукових ступенів) ...".

Стаття 27 Законопроекту регламентує повноваження вчених (наукових, науково-технічних, технічних) рад наукових установ та вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації щодо підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів. Проте випущено положення щодо щорічного заслуховування докторантів про виконання ними індивідуального плану роботи для проведення атестації й прийняття рішення про подальше перебування в докторантурі.

Пункт 7 ст. 33 Проекту Закону встановлює неконкретні вимоги до обсягу автореферату дисертації: "до двох для докторської і одного авторських аркушів для кандидатської дисертації". Це може тлумачитися і як 0,1, і як 0,2 авторського аркуша тощо. На відміну від Законопроекту, у п. 15 Порядку присудження наукових ступенів та присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника вимоги до обсягу авторефератів вказано чітко: 1,3–1,9 – для докторських і 0,7–0,9 – для кандидатських дисертацій.

Ще на ряд неточностей вказується в експертному висновку Головного науково-експертного управління Верховної Ради України:

- некоректне використання словосполучення "кадри вищої кваліфікації", адже в ієрархії наукових ступенів та вчених звань науковий ступінь "доктор наук" і вчене звання "професор" є вищими, ніж науковий ступінь "доктор філософії" і вчене звання "доцент", "старший науковий співробітник". Термін "атестація" асоціюється із регулярними плановими атестаціями науковців і науково-педагогічних працівників, передбаченими ст. 21 Закону України "Про наукову і науково-технічну діяльність" та ст. 45 Закону України "Про освіту", тому доцільніше б було назвати Проект Закону "Про наукові ступені та вчені звання";

- стане можливою дискримінація докторів наук відповідно до ст. 10 (п.15 і 16) і ст. 28 Проекту Закону залежно від часу, що минув після захисту ними дисертації, та створення переліку офіційних опонентів і переліку вчених, які можуть залучатися до складу спеціалізованих учених рад (проте критерії, за якими здійснюватиметься відбір докторів наук для включення до такого переліку, відсутні);

- положення ст. 31 Законопроекту щодо визначення наукових ступенів і вчених звань потребують узгодження зі ст. 20 Закону України "Про наукову і науково-технічну діяльність" [4].

**Висновки.** Результативність процесу підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів залежить від наявності правового регу-

лювання. В Україні у цілому створена нормативно-правова база, що регулює підготовку й атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів.

Нормативне регулювання підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів здійснюється значною кількістю законів і підзаконних актів. Велика кількість нормативно-правових актів призводить до того, що положення одних нормативних документів іноді містять суперечності й невідповідності щодо положень інших нормативних документів, положення одних нормативних документів повторюються й дублюють положення інших нормативних актів.

Проведений аналіз дає змогу виділити основні шляхи оптимізації нормативно-правових актів з підготовки наукових і науково-педагогічних працівників:

- удосконалення існуючих нормативно-правових актів для усунення протиріч і невідповідності між ними;
- ухвалення окремого закону, який би регулював процес підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів та став базовим у цій сфері правового регулювання, з метою ліквідації множинності нормативних актів, що регулюють підготовку й атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів та певної їх недосконалості.

Напрямом подальшого дослідження може стати генезис нормативно-правової бази з підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні.

#### Література

1. 100 запитань і 100 відповідей про підготовку і атестацію наукових і науково-педагогічних працівників : довідник / автор-упорядник Ю.І. Цеков ; за ред. Р.В. Бойка. – К. : Толока, 2003. – 80 с.
2. ВАК роз'яснює // Бюлетень ВАК України. – 1997. – № 4. – С. 3.
3. ВАК України роз'яснює ... (методичні поради) : зб. інформ. матеріалів з питань атестації наук. кадрів вищої кваліфікації / [автор-упоряд. Л.А. Пономаренко ; за ред. В.Ф. Мачуліна. – К. : Толока, 2006. – 47 с.
4. Висновок на проект Закону України “Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації” (реєстрац. № 5267) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb\\_n/webproc4\\_1?id=&pf3511=36384](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?id=&pf3511=36384).
5. Вітченко А. Модернізація освіти в Україні: стратегія прориву чи його імітація (критичний аналіз заходів щодо реалізації державної політики в освітній галузі) / А. Вітченко // Університет. – 2010. – № 1. – С. 5–13.
6. Волинка К.Г. Теорія держави і права [Електронний ресурс] / К.Г. Волинка. – Режим доступу: [www.pravo.vuzlib.net/book\\_z1685\\_page\\_19.html](http://www.pravo.vuzlib.net/book_z1685_page_19.html).
7. Куценко І.В. Співвідношення закону та підзаконних нормативно-правових актів України [Електронний ресурс] / І.В. Куценко. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/PNR\\_2006/Pravo/1\\_kucenko.doc.htm](http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pravo/1_kucenko.doc.htm).
8. Луговий В.І. Модернізація підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів в аспірантурі та докторантурі наукових установ АПН України в контексті Болонського процесу: досвід, проблеми, перспективи / [В.І. Луговий, В.А. Семиченко, О.Л. Кононко та ін.] // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 94–102.
9. Луговий В.І. Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні / В.І. Луговий // Проблеми освіти : наук. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. – Вип. 54. – С. 3–6.
10. Мачулін В.Ф. Розвиток наукового кадрового потенціалу України [Електронний ресурс] / В.Ф. Мачулін. – Режим доступу: <http://www.nas.gov.ua/Pages/default.aspx>.
11. Положення про спеціалізовані вчені ради, затверджене наказом ВАК України від 29.08.2000 р. № 429 (із змінами та доповненнями) // Нормативні документи з питань атестації наукових кадрів вищої кваліфікації : зб. норм. док. з питань атестації наук. кадрів вищої кваліфікації / упоряд. Ю.І. Цеков ; [за редакцією В.Д. Бондаренка]. – К. : Толока, 2011. – С. 4–13.

12. Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації : проект Закону України від 22.10.2009 р. № 5267 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb\\_n/webproc4\\_1?id=&pf3511=36384](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?id=&pf3511=36384).
13. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III (із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>.
14. Про документи про освіту та вчені звання : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.11.1997 р. № 1260 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>.
15. Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.03.1999 р. № 309 (зі змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>.
16. Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2008 р. № 1149 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>.
17. Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника : Постанова Кабінету Міністрів України від 07.03.2007 р. № 423 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/>.
18. Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади : Указ Президента України від 09.12.2010 р. № 1085/2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1085%2F2010&p=1310408422371735>.
19. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII (із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
20. Сергієнко В.І. Атестація наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні: проблеми і рішення / В.І. Сергієнко, І.Б. Жиляєв, В.І. Торкатюк. – Харків : ХНАМГ, 2006. – 228 с.
21. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні : монографія / Ж.В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
22. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня : метод. поради / [авт.-упоряд. Л.А. Пономаренко]. – К. : Бюл. Вищої атестац. коміс. України, 1999. – 80 с.

КАРАКАТСАНИС Т.В.

## **ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Інтеграція вітчизняної системи освіти в європейській освітній простір пов'язана зі зростанням наукового інтересу до вивчення зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії, як одного зі світових лідерів у сфері освіти. Динаміка розвитку системи професійно-педагогічної підготовки у Великій Британії привертає увагу вчених до проблем вищої освіти цієї країни (Г.А. Андрєєва, О.В. Волошина, Ю.В. Кіщенко, Л.П. Пуховська, А.В. Соколова, Н.П. Яцишин та ін.). Але на сьогодні більш ґрунтовного вивчення потребує питання факторів розвитку британської системи підготовки майбутніх учителів початкової ланки, що зумовлює актуальність дослідження.

**Мета статті** – визначити та охарактеризувати чинники розвитку системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії.

У 2010 р. Сполучене Королівство, за даними ЮНЕСКО, посіло друге місце у світі за кількістю іноземців, які здобували освіту в різних навчальних закладах країни (близько 400 тис., що на 100 тис. більше, ніж у 2005 р.). Важливою умовою досягнення високих результатів країни на міжнародному ринку освітніх послуг стала ефективна діяльність працівників її педагогічної сфери. Як і в інших державах, у Великій Британії постійно йде пошук шляхів удосконалення освітньої системи на всіх рівнях, вклю-

чаючи професійну підготовку вчителів початкової школи. За результатами досліджень науковці (Д. Гілард, О.Н. Джуринський, Д. Діін, Б. Мун, Р. Олександр, Л.О. Парамонова, Т. Рег та ін.) виділяють основні фактори, які є універсальними і зумовлюють розвиток системи підготовки вчителів в різних країнах, зокрема початкової ланки у Великій Британії.

Одним із найпотужніших чинників, на думку вчених, є *соціальні передумови*. На початку ХІХ ст. Е. Белл і Дж. Ланкастер побачили необхідність забезпечення учителями великої кількості дітей із робітничих сімей. Фабриканти в переважній більшості не виконували розпорядження акта Роберта Піла, прийнятого у 1802 р., щодо надання дітям можливості вивчати арифметику, читання, письмо і релігію (four R's) в недільних школах (Д. Гілард). Ситуацію погіршували надзвичайна бідність і практично повна відсутність будь-яких освітніх традицій у сім'ях робітників. У цьому контексті система взаємного навчання, більш відома як Белл-Ланкастерська, відповідно до якої старші учні, які добре встигали, були помічниками вчителя і під його керівництвом вели заняття з іншими дітьми [3], була блискучим рішенням. Короткотривала механічна підготовка наставників була майже неминучою в таких умовах, адже ширша і більш тривала освіта була розкішшю, доступною лише обмеженій кількості осіб, які в переважній більшості не піклувалися про добробут робітничого класу.

Дослідження витоків організації підготовки вчителів дало змогу виділити такий фактор, як діяльність *релігійних організацій*. Церква, вплив якої найбільше відчувався в VI–ХІХ ст., часто використовувала свою автономію і досвід або для створення власних центрів підготовки учителів, або для впливу на вже існуючі в країні освітні установи і моделі підготовки з метою поповнення рядів своїх прихильників.

У Британії церква була першою організацією, яка в середні віки ввела систему ліцензування вчителів, заснувавши вчительські ордени. У ХVІ ст. один з таких орденів – католицький орден єзуїтів – запровадив безпрецедентну на той час систематизовану підготовку вчителів. Книги, видані орденом, такі як навчальний статут Ratio Studiorum (1599 р.), містили детальний опис методик викладання, які із суворою точністю запроваджувались у практику. Наприклад, лекція мала бути викладена у чотири прийоми: повний виклад матеріалу, аналіз змісту лекції по частинах, доповнення історичними довідками і стилістичний аналіз першоджерел [2]. Характерними особливостями єзуїтської педагогіки були класно-урочна система, на якій був побудований навчальний процес, систематичне повторення матеріалу, дотримання принципу “від простого до складного”, спрямованість системи виховання на розвиток індивідуальних здібностей, чеснотлюбства і духу суперництва. Вчителів для єзуїтських навчальних закладів готували три – п'ять років, протягом яких вони вдосконалювали свої знання з різних дисциплін, включаючи теологію і філософію; проходили педагогічну практику під наглядом досвідчених наставників і тільки після цього розпочинали самостійну педагогічну роботу. Єзуїти мали репутацію

найкращих педагогів, а єзуїтські колегії вважалися зразковими навчальними закладами як у Британії, так і в усій Європі протягом XVII–XVIII ст.

Незважаючи на те, що вчительські ордени в різні часи і в різних куточках країни відігравали важливу роль у підготовці вчителів, зокрема початкової ланки, посилювалась світська традиція, яка досягла свого піку в наш час. Ця традиція посилювалась завдяки університетам, які починають з'являтися в Англії у XII ст., хоча на початку своєї діяльності вони підтримували зв'язки з церквою. Спеціальні відділення підготовки учителів у найстаріших з них (Оксфорд і Кембридж) з'являються набагато пізніше – у 1892 і 1878 рр., відповідно. До того часу випускникам достатньо було закінчити університетський курс з певного предмета, щоб викладати його старшим учням; для роботи з дітьми 5 – 11 років студентів спеціально не готували, проте багато з випускників влаштовувались на роботу і в школи елементарної освіти.

Одним із цікавих аспектів світської традиції у підготовці вчителів були способи впливу, які розроблялись її прибічниками. У релігійних орденів багато з можливих інформаційних і контрольних каналів уже функціонували: були прибічники, традиції, будівлі, ієрархія, налагоджена адміністративна справа і значний авторитет в громаді (Т. Рег). Першопрохідцям же у світській освітній сфері часто доводилось починати, не маючи жодного з них.

Деякі з них – *всесвітньо відомі педагоги*, які вплинули на хід і зміст підготовки вчителів початкових класів у Великій Британії, такі як швейцарський педагог Й. Песталоцці, метри дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтессорі, американський філософ і педагог Дж. Дьюї, започатковували власні школи, брали активну участь у впровадженні своїх методик, які привертали увагу всесвітньої громади, у практику підготовки вчителів. Як наслідок, численні візитери і з Британії, і з усього світу приїздили для запозичення їх досвіду, і, у свою чергу, запрошували їх для проведення майстер-класів як для майбутніх, так і для досвідчених учителів. Проте були і такі великі наставники (наприклад, шотландський прогресивний педагог О. Нейл), які не прагнули міжнародного визнання та виступали проти того, щоб з їх методикою були ознайомлені широкі маси майбутніх і діючих учителів (Т. Рег).

Більшість видатних освітян були харизматичними особистостями. Свій ентузіазм вони передавали іншим. Ч. Мейє, один із перших британських науковців, який вивчав досвід Й. Песталоцці в Івердені, навіть не розуміючи німецької мови і не маючи змоги поставити запитання, захоплювався його стилем роботи й умінням тримати увагу учнів [5]. Д. Стоу приймав натовпи відвідувачів з усієї країни, більшість з яких вважали, що вчительська семінарія, яку він заснував у м. Глазго (Шотландія) у 1837 р., на багато років випередила свій час з погляду складності, розмаїття і витонченості своєї методики [4].

Ще один фактор, який вніс свої корективи у систему підготовки учителів, – це *війни*. У період після Першої та Другої світових війн у Великій



Британії відчувалась гостра потреба у вчителях як початкової, так і середньої ланок. На території всієї країни були створені термінові коледжі підготовки вчителів (emergency training colleges). Їх студентами ставали переважно вчорашні досвідчені воїни, які були вправними у різних сферах і мали великий досвід за своїми плечима. Незважаючи на стислість курсів підготовки і великі групи студентів, у їх стінах часто продукувались нові ідеї і методичні знахідки, породжені специфічними умовами. Деякі з термінових коледжів продовжували функціонувати і після того, як зникла потреба у додатковій кількості вчителів, перетворюючись у звичайні педагогічні з три- або чотирирічними курсами підготовки учителів початкової і середньої ланок. Так, один з таких закладів, педагогічний коледж Багне Ріджис (the Bognor Regis College of Education), який був створений у 1946 р. на півдні Англії в графстві Суссекс, у результаті численних перетворень і злиття з іншими освітніми установами, зараз функціонує як університет Чічестер (the University of Chichester).

Стан підготовки вчителів початкових класів завжди прямо залежить від статусу вчителя у суспільстві, який протягом багатьох століть залишався невизначеним у Британії (Б. Мун). Зміна статусу – прерогатива держави. *Політичний курс* країни у сфері освіти був і залишається одним з найвпливовіших факторів її розвитку. У XVIII–XIX ст. загострюється питання про право на освіту. Індустріальний розвиток висуває вимоги до робітничих сімей, дітей з яких треба було готувати до фабричної дисципліни, систематичної роботи, розвивати увагу, виконувати правила безпеки [3, с. 81]. Проте правлячі кола вважали, що дати освіту робітникам означало б завдати шкоди їх власному добробуту і моральності, адже вони будуть зневажати свій спосіб життя і перестануть бути добрими слугами і робітниками [1]. Навіть деякі письменники попереджали, що грамотність великих верств населення становить загрозу для суспільства [3, с. 75]. Проте час показав, що пріоритетом держави залишається забезпечення її конкурентоспроможності, що стає неможливим без підвищення рівня освіти робітників. І як наслідок, у 1870 р. був прийнятий Закон Форстера про безкоштовну обов'язкову освіту для дітей від 5 до 13 років. Це призвело і до зростання кількості освітніх установ, які готували вчителів для роботи з дітьми цього віку.

Двадцяте століття увійшло в історію країни як час численних освітніх реформ, відповідно до яких британські педагоги (Д. Гілард, М. Лон, Б. Мун, Т. Рег та ін.) виділяють декілька етапів у розвитку системи підготовки вчителів початкових класів:

1) 1900–1970-ті рр. – період розквіту традицій елементарної освіти. На початку ХХ ст. розширюється мережа державних початкових шкіл. Відповідно до Закону Бальфура (1902 р.) скасовувалась система взаємного навчання, яка була істотною складовою підготовки вчителів елементарних шкіл до того часу. Ще одним важливим розпорядженням цього акта було заснування місцевих органів народної освіти (Local Education Authorities), які були наділені повноваженнями створення, фінансування і координації

роботи шкіл і педагогічних коледжів свого району, у результаті чого зростає кількість цих освітніх установ. Ці нововведення, у свою чергу, посилюють децентралізацію системи освіти Британії. Реформи Фішера (1918 р.) продовжили строк обов'язкової освіти до 14 років, передбачали підвищення заробітних плат учителям і покращення умов їх праці. Акт Батлера (1944 р.) узаконив розподіл школи на початкову і середню у віці 11 років. Місцеві комітети здобули право планувати навчальний процес самостійно [4]. Крім того, закон передбачав подовження термінів підготовки вчителів початкових класів до трьох років, що буде впроваджено в практику тільки через два десятиліття.

Інтенсивна діяльність у сфері освіти відбувалась в Англії у 60-ті рр. ХХ ст. Як наслідок доповіді комітету Робінса (1963 р.), з метою підвищення статусу вчителя педагогічні коледжі спочатку змінюють свою назву – з коледжів підготовки вчителів (the teacher training colleges) вони перетворюються на коледжі освіти (Colleges of Education), тим самим зміщуючи акценти з “навчання певного уміння, переважно шляхом вправлення” (training) на “навчання інтелектуальне, моральне і соціальне” (education) (Б. Мун). Далі частина таких коледжів зливається з університетами і стає їх складовою, інші коледжі самі отримують статус вищого навчального закладу, частина ж формує комплекси з університетами, які присвоюють кваліфікації випускникам коледжів – майбутнім учителям. Отже, педагогічна освіта стає невід'ємною складовою сектора вищої освіти. Цей закон також збільшив тривалість підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів, до чотирьох років і запровадив ступінь бакалавра освіти (BEd). У 1967 р. результатом доповіді комісії Плауден стало введення в 1970 р. обов'язкової вимоги отримання статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)) для всіх учителів державних шкіл з метою підвищення рівня їх професійної підготовки, адже обов'язковою умовою його отримання стає успішне закінчення випускником педагогічного відділення університету або коледжу річного випробувального терміну роботи за спеціальністю в школі;

2) кінець 1970-х – 1987 р. – період надії. У 1979 р. до влади приходить консервативний уряд М. Тетчер, який одразу спрямовує свою діяльність в галузі освіти на централізацію її управління. У 1983 р. була заснована державна Рада з акредитації підготовки учителів (Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE)), метою створення якої було зменшення автономії ВНЗ і наближення процесу підготовки вчителів початкової і середньої ланок до реальних потреб британської школи. Цей орган встановлює стандарти підготовки учителів;

3) 1988–2000-ні рр. – етап втрати ілюзій і запровадження обмежень; 1988 р. стає переломним в освітній сфері Великої Британії. “Закон про реформування освіти” (the Education Reform Act), також відомий як Закон Бейкера (1988 р.), затверджує єдиний національний навчальний план (the National Curriculum), який у деталях визначає зміст шкільної освіти, встановлюючи десять обов'язкових предметів для початкової школи: англійсь-

ку мову (в Уельсі ще й уельську), математику і науку (так звані предмети “ядра”, вивченню яких приділяється особлива увага), історію, географію, релігію, технологію, музику, мистецтво і фізичне виховання. До того часу обов’язковою була лише релігія, всі інші предмети обирав сам навчальний заклад. Вводяться стандарти для учнів початкової школи у віці 7 і 11 років, відповідно, запроваджуються екзамени для їх перевірки з обов’язковим оприлюдненням результатів у зведених шкільних таблицях (school league tables).

Ще одним важливим політичним рішенням стає створення в 1992 р. незалежної Комісії з освітніх стандартів (the Office for Standards in Education (OFSTED)), одне із завдань якої полягає у доведенні до всезагалу результатів інспектування навчальних закладів, яке проводиться мінімум раз на шість років. Водночас на зміну Раді з акредитації (CATE) приходить Агентство з підготовки учителів (з 2005 р. – the Training and Development Agency for Schools (TDA)), яке в 1995 р. опубліковує список компетенцій, якими має оволодіти майбутній учитель.

Ці та інші суворі регламентації уряду обурюють освітню громаду; школи і заклади педагогічної підготовки виявляються неготовими до швидко докорінної перебудови своєї діяльності. Коли в 1997 р. до влади приходять лейбористи на чолі з Т. Блером, освітня громада очікує на позитивні зміни, коли до вчителів знову буде ставлення як до професіоналів своєї справи, яким надається свобода прийняття рішень. Але знову розчарування: якщо Торі визначили, чому мають навчати дітей вчителі, то нові лейбористи визначили ще й єдино можливі методи для викладання певних дисциплін (Д. Гілард). Отже, встановлений курс консервативного уряду М. Тетчер ніхто з наступників докорінно так і не змінює.

На сучасному етапі продовжують тривати дискусії щодо доцільності проведених реформ. Педагоги заявляють, що політики змінили саму природу викладання (Д. Гілард). Для них вона зараз є гнучкою формою роботи, основою на компетентнісному підході, у яку легко перекваліфікуватись (М. Лон). Вчителі лише впроваджують введений навчальний план з урахуванням введеної системи оцінювання, в умовах введеного ринку освітніх послуг (М. Тейлор). Політики були і залишаються безжальними у своєму прагненні контролювати вчителів, регулювати їх теоретичну і практичну діяльність, позбавити їх права голосу у визначенні змісту своєї роботи. Кожен аспект освітньої діяльності контролюється за допомогою цілепокладання, деталізацій, інспекцій та оцінювання батьками.

**Висновки.** Таким чином, на розвиток системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії впливали і продовжують свою дію п’ять основних чинників, які на певних історичних етапах виступали у різноманітній взаємодії і з різною силою: детермінували становлення та розвиток цієї професії протягом майже 15 століть *релігійні організації*, вплив яких у ХХ–ХХІ ст. значно послабився; свій відбиток залишають і різні світові трагедії, такі як *війни*, які можуть мати і позитивні наслідки для освіти, проте дістаються вони важкою ціною; цінним не тільки для пе-

дагогічної громади, а й для всього суспільства, завжди був і буде вклад *видатних учителів*, вплив яких особливо відчувався на початку ХХ ст., коли британська школа звернула увагу на індивідуальний розвиток кожної дитини; *соціальні умови* – це той чинник, який має важливе значення для професії вчителя, його дія відчувалась і відчувається постійно; і, як ми побачили з вищезазначеного, починаючи з ХІХ ст., *політичний вплив* набрав такої сили, що вже на сьогодні можна говорити про його однозначне панування у сфері педагогічної освіти у Великій Британії.

#### Література

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Форум ; Инфра-М, 1998. – 272 с.
2. Педагогика иезуитов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org>.
3. Салимова К. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додде. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
4. Gillard D. Education in England: a brief history [Електронний ресурс] / D. Gillard. – Режим доступу: [www.educationengland.org.uk/history](http://www.educationengland.org.uk/history).
5. Ruddy M. Pestalozzi and The Oswego Movement / M. Ruddy. – Buffalo, 2000. – 46 p.

КОЛОМІЙЧЕНКО С.Ю.

### НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Значні зміни в соціальній, економічній і виробничій сферах життя суспільства, посилення боротьби за конкурентоспроможність фахівців загострили потребу суспільства в обдарованих, творчих особистостях, здатних відповідати на виклики нового часу, тому перед сучасною системою освіти постала нагальна проблема навчання й розвитку таких особистостей, і від її вирішення залежить можливість збереження та збагачення культурного потенціалу країни. Значущість проблеми реалізації творчого потенціалу особистості, зокрема обдарованих дітей у процесі шкільного навчання, зумовила появу підвищеного інтересу до неї як у теорії, так і в педагогічній практиці. Водночас, розвиток останньої випереджає аналіз і розробку її науково-методологічного і психологічного обґрунтування, що обмежує можливості надання психолого-педагогічної підтримки обдарованим дітям, призводить до уповільнення їхнього розвитку і перешкоджає актуалізації творчого потенціалу.

Становлення якісно нової розвивальної, особистісно орієнтованої освіти передбачає розвиток особистості та її індивідуальних особливостей, здібностей та інтересів (А. Асмолов, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Матюшкін, Л. Мітіна, І. Якіманська та ін.). Індивідуалізація освіти зумовлює необхідність створення нових дитиноцентристських моделей навчання і виховання, що забезпечують вирішення завдань розвитку для різних груп дітей (від тих, що відстають у розумовому розвитку до обдарованих). Обдаровані діти мають підвищений потенціал творчого розвитку, що, у свою чергу, визначає необхідність розробки нових підходів до навчання, адекватних їхній когнітивній і особистісній своєрідності. Створення цілісних систем розвитку обдарованих дітей у шкільному навчанні, що ґрунтуються на та-

кому підходить, є найвагомим кроком у вирішенні проблеми розкриття дитячої обдарованості.

Особливо актуальним є створення таких систем для дітей із загальною обдарованістю, до яких можна віднести більшість обдарованих молодших школярів і підлітків, що виявляють високий рівень інтересу і мають здібності у багатьох галузях діяльності. Існуюча практика навчання і розвитку таких дітей має в основному хаотичний і фрагментарний характер, тому що до сьогодні в умовах сучасної шкільної освіти не поставало завдання створення та реалізації психологічно і педагогічно обґрунтованої системи розвитку дітей із загальною обдарованістю.

**Мета статті** – розглянути особливості навчання і розвитку обдарованих дітей на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури.

Вперше знаходимо звернення до проблем розвитку обдарованості у процесі шкільного навчання на початку ХХ ст. Водночас учені визначили основні напрями дослідження проблеми обдарованості: природа обдарованості, її виявлення (діагностика) у дитячому віці, розвиток (П. Блонський, Л. Виготський, В. Зеньковський, Г. Челпанов та ін.). Однак у 30-ті рр. ХХ ст. через ідеологічний характер було припинено дослідження проблем обдарованості. Хоча ряд аспектів цього питання і вивчався в межах психології здібностей, але в наукових дослідженнях не приділялася увага вивченню проблем розвитку обдарованих дітей у процесі шкільного навчання. А ось у зарубіжній літературі, навпаки, ці дослідження проводились, набуваючи більш вираженої практичної спрямованості, пов'язаної з вирішенням завдань виявлення та розвитку обдарованих дітей (А. Breidenstine, Н. Carrol, С. Cox, L. Hollingworth, М. Mead, I. Mensch, С. Taylor, L. Terman, Р. Witty). Така особливість історії вивчення проблеми обдарованості як у вітчизняній науці, так і в зарубіжній, зумовила специфіку сучасного етапу її розробки.

Починаючи з кінця 80-х рр. ХХ ст., у вітчизняній науці починається новий етап дослідження проблеми розвитку обдарованості. Цей етап має принципово нове теоретичне й експериментальне підґрунтя, що дає змогу обрати цілісний підхід до розуміння обдарованості та її розвитку. Його необхідність визначено у робочій концепції обдарованості, що є узагальненням сучасного стану вивчення цієї проблеми та підходів до її вирішення, яке представлено вітчизняними науковцями (Д. Богоявленська, В. Шадриков та ін.). Значущими для здійснення такого підходу є також праці Б. Ананьєва, Л. Виготського, Б. Ломова, В. Петровського, К. Платонова, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін. Теоретичні та практичні розробки в галузі психології мислення і творчості, загальних і спеціальних здібностей, вікової та педагогічної психології, розвивального, проблемного й особистісно орієнтованого навчання, а також дослідження феномену обдарованості стали підґрунтям для вирішення проблеми розвитку обдарованих дітей у процесі шкільного навчання, перетворення умов для створення потенційно обдарованої дитини в обдаровану дорослу особистість.

Нові світові досягнення в галузі навчання та розвитку обдарованих дітей дають змогу значно розширити цю категорію. Так, зарубіжні дослідники дійшли висновку, що потенційно обдаровані діти становлять не 1–3%, а 15–30% від загальної вікової вибірки; високий рівень їх досягнень можна спостерігати лише при відповідному навчанні (J. Freeman, J. Renzulli, K. Heller, F. Gagne). Це дає можливість визначити як пріоритетну проблему вивчення психологічних і педагогічних умов і факторів, що сприяють розвитку обдарованих і талановитих дітей, становленню творчої особистості та реалізації обдарованості в дорослому житті. Вирішення цієї проблеми неможливе без теоретичної, методологічної, експериментальної і методичної розробки психологічних систем розвитку обдарованості дітей в умовах шкільного навчання.

Отже, незважаючи на розмаїття теоретичних ідей і експериментальних досліджень, що мали вагоме значення для вирішення проблем у галузі навчання та розвитку, вони не були реалізовані стосовно обдарованих дітей. Невизнання значущості проблеми навчання і розвитку обдарованих дітей призвело до недостатньої її розробки в науково-практичному аспекті порівняно з дослідженнями в зарубіжній психології та педагогіці. Однак значущими для розробки проблеми навчання та розвитку обдарованих дітей є розроблені у вітчизняних фундаментальних дослідженнях психологічні принципи творчого розвитку дітей у дошкільному віці та в початковій школі (Д. Ельконін, А. Запорожець, М. Лісіна та ін.), принципи проблемного (А. Матюшкін), розвивального (В. Давидов) й особистісно орієнтованого навчання (І. Якіманська).

Психологічні дослідження феномену обдарованості, виконані в межах різних шкіл і напрямів, привели до розуміння обдарованості як інтегральної характеристики, що включає не лише когнітивну, а й мотиваційно-особистісну сфери (А. Ананьєв, П. Блонський, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Н. Лейтес, А. Матюшкін, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Вивчення особистості й окремих її особливостей як основних детермінант розвитку і самореалізації обдарованої людини подано наприкінці ХХ ст. у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (Ю. Бабаєва, А. Орлов, В. Петровський, Дж. Рензулі, К. Роджерс, К. Хеллер та ін.). Велике значення для зміни уявлень про обдарованість мають також праці, що підкреслюють потенційний характер дитячої обдарованості, важливість вікових закономірностей і залежність її виявлення та розвитку від соціального оточення, у тому числі й шкільного навчання (Н. Лейтес, А. Матюшкін, Г. Пасов, В. Петровський, Дж. Рензулі, Дж. Фрімен та ін.). Усе це знайшло своє відображення в сучасному визначенні обдарованості, що запропоноване авторами російської Робочої концепції обдарованості (Д. Богоявленська, В. Шадриков та ін.). Відповідно до цього визначення, обдарованість розуміємо як системну якість людини, що розвивається у процесі її життєдіяльності та визначає можливість досягнення нею вагомих результатів у значущих для суспільства видах діяльності. Зазначення важливості потенційного характеру дитячої обдарованості, вікових закономірностей і залежності її ви-

явлення та розвитку від соціального оточення знайшло своє відображення у визначенні О. Щелбанової, що, на наш погляд, найбільш повно відображає суть загальної обдарованості дітей: загальна обдарованість дітей розглядається як високий творчий потенціал – єдина і цілісна характеристика дитини, що формується в процесі її психічного розвитку в результаті системної взаємодії особистісних властивостей і умов оточення та створює особливо сприятливі внутрішні передумови для подальшого розвитку.

Розуміння обдарованості як інтегрального феномену, що співвідноситься з особистістю в цілому, а також її потенційного характеру в дитячому віці визначає і принципівий підхід до вивчення таких дітей: навчання має бути підпорядкованим процесу розвитку особистості, тобто бути “особистісно розвивальним” (Л. Мітіна).

Більшість досліджень засвідчує, що психологічна своєрідність обдарованих дітей, їхні високі пізнавальні потреби і можливості часто стають джерелом труднощів і проблем, що виникають у них в процесі навчання. Традиційна система навчання, орієнтована на абстрактного “середнього” учня, може здійснювати серйозну протидію розвитку обдарованих учнів, сприяти порушенню їхнього психічного і психологічного здоров’я (П. Блонський, Н. Лейтес, А. Матюшкін, В. Панов, Дж. Фрімен, К. Юнг та ін.). Аналіз психологічних особливостей обдарованих дітей і проблем, що виникають у них в умовах традиційного навчання, а також особливостей сучасного етапу розвитку суспільства і соціального замовлення відносно навчання таких дітей, дає змогу обґрунтувати соціально-психологічну необхідність створення спеціальних програм розвитку обдарованих дітей у процесі шкільного навчання і визначити пріоритетні цілі такого навчання. Такими цілями є розвиток цілісного світогляду і системного мислення, творчої особистості та її духовно-моральних основ, а також розкриття і розвиток індивідуальності обдарованої дитини.

Аналіз основних підходів до вивчення обдарованих дітей у вітчизняній і зарубіжній практиці дає змогу виділити три різновиди програм – освітні, розвивальні та освітньо-розвивальні, що відрізняються за характером відносин двох основних завдань навчання: загальноосвітньої підготовки як засвоєння певної системи знань, з одного боку, і розвитку мислення й особистості дитини, – з іншого. Розгляд переваг і недоліків кожного виду програм дав змогу зробити висновок про те, що розробка і впровадження освітньо-розвивальних програм є одним з найперспективніших напрямів, оскільки це дає можливість реалізувати цілісний підхід до розвитку обдарованості дитини і зробити школу місцем такого розвитку. Для того, щоб у школі розвивалася обдарованість дитини, при побудові навчання необхідно враховувати психологічні особливості таких дітей.

Прагнення врахування високих пізнавальних потреб і можливостей обдарованих дітей у зарубіжній практиці зумовило необхідність визначення основних вимог, яким має відповідати програма, орієнтована на обдарованих школярів (Е. Ландау, В. Clark, J. Feldhusen, К. Heller, S. Kaplan, F. Monks, Н. Passow, J. Renzulli, J. Treffinger, P. Torrance). Так, можна виді-

лити основні групи таких вимог: до змісту програм, методів навчання, умов і засобів, що необхідні для реалізації відповідного процесу навчання, – а також експліціювати зв'язок цих вимог з особливостями обдарованих дітей, з одного боку, та цілями їхнього навчання, – з іншого.

Відповідно до висунутих вимог, у змісті навчання необхідно здійснити якісні зміни, які будуть відповідати особливим пізнавальним потребам і можливостям обдарованих дітей, а також змінити репродуктивні методи викладання, що домінують у сучасній практиці, на творчі, пошукові. Водночас, здійснений аналіз наукових досліджень засвідчує, що, незважаючи на важливе значення таких вимог для створення спеціальних програм і вирішення ряду питань прикладного характеру, вони не можуть слугувати підґрунтям для розробки цілісної й єдиної психолого-педагогічної системи розвитку обдарованих школярів з моменту вступу до школи та до її закінчення. Це зумовлено емпіричністю і безсистемністю висунутих вимог, відсутністю концептуальної моделі розвитку обдарованості дітей в умовах шкільного навчання, у межах якої тільки й можлива розробка наукового обґрунтованої технології розвитку обдарованих дітей.

**Висновки.** Отже, аналіз сучасного стану проблеми навчання та розвитку обдарованих дітей засвідчує необхідність розробки теоретичних основ для створення нової моделі розвитку загальної обдарованості дітей у мовах шкільного навчання – моделі творчого міждисциплінарного навчання, що забезпечує цілісність і наступність розвитку на всіх його етапах, ґрунтується на психологічних принципах і закономірностях розвитку обдарованих дітей. У зв'язку з цим, загальну обдарованість дитини можна розглядати як високий творчий потенціал, а центральною умовою творчого розвитку обдарованої дитини є її дослідна (творча) активність, її перетворення у вищі форми: від широкої зацікавленості новим і невідомим до постановки і вирішення нових проблем. На основі розвитку дослідної активності обдарованої дитини формується дослідна позиція особистості, що забезпечує подальший розвиток обдарованості, досягнення людиною найбільш високих форм творчої активності.

#### **Література**

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983.
2. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М., 2001.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – № 6. – 1989. – С. 29–33.

КОПИТКОВ Д.М.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ**

Впровадження нових технологій вимагає постійного контролю знань на будь-якому етапі навчання. Одним із ефективних засобів виявлення рівня засвоєння таких знань або готовності до будь-якої діяльності є психоло-



го-педагогічне діагностування, яке в навчальному процесі доцільно проводити у вигляді тестів. Тести дають змогу одержати об'єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок, перевірити відповідність підготовки випускників встановленим стандартам знань, виявити недоліки у підготовці. У поєднанні з персональними електронно-обчислювальними машинами тести допомагають перейти до створення сучасних систем навчання й контролю.

Психолого-педагогічне діагностування набуло широкого застосування в навчальному процесі через доступні методики складання такого діагностування та завдяки відносно простій обробці результатів. У навчальному процесі такі дослідження переважно присвячено діагностуванню готовності або потенціалу дітей до навчання в школі, виявлення у них певних відхилень від розвитку [1, с. 91; 2, с. 25], визначенню готовності самого викладача до педагогічної діяльності [3, с. 11; 4, с. 183], встановленню ступеня готовності викладацького колективу до використання програмного забезпечення [5, с. 54]. Елементи психолого-педагогічного діагностування у вигляді тестів використовуються на виробництві, перш за все, при прийомі на роботу, перевірці професійної здатності або готовності до виконання певного виду діяльності [6, с. 83].

Незважаючи на популярність психолого-педагогічного діагностування, у вищих технічних навчальних закладах практично не використовуються ці методики для визначення готовності майбутніх фахівців до практичної діяльності. А таке дослідження могло б стати ефективним доповненням до загальновизначеної методики оцінювання знань студентів і бути корисним для подальшого вдосконалення освітнього процесу з метою формування професійно-компетентного фахівця.

**Мета статті** – скласти тестові питання для визначення ступеня готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Завданнями дослідження є:

- аналіз сучасних підходів до психолого-педагогічного діагностування готовності до здійснення певного виду діяльності;
- вибір виду тестування;
- безпосереднє складання тесту для визначення ступеня засвоєння знань з майбутньої практичної діяльності;
- розробка шкали оцінювання відповідей;
- визначення подальших напрямів удосконалення психолого-педагогічного діагностування з метою виявлення готовності до професійної діяльності.

При створенні сучасних технологій навчання необхідно створити таку систему психолого-педагогічного діагностування, яка б давала змогу об'єктивно оцінювати результати оволодіння студентами знаннями з майбутньої професійної діяльності. Як уже зазначалося, ефективним заходом об'єктивного оцінювання може стати психолого-педагогічне тестування з оцінювання ступеня засвоєння таких знань.

Таким чином, під психолого-педагогічним тестом ми розуміємо систему завдань, що дають можливість виявити структуру знань та умінь, отриманих протягом навчальної діяльності, кількісно виміряти їх та надати оцінку ступеня засвоєння. При виявленні ступеня засвоєння знань або готовності до будь-якої діяльності застосовується ряд педагогічних тестів різної складності [7, с. 35], але, на наш погляд, найбільший інтерес становлять стандартизовані кількісні тести. Вони є найефективнішими у тих випадках, коли потрібно одержати оцінні дані про певну особу або групу людей у відносно короткий термін і при цьому прийняти однозначне рішення, наслідки якого у подальшому впливатимуть на діяльність людини або групи людей (наприклад, прийняти/не прийняти на роботу або на навчання, дати відпочинок або поставити на чергування, оцінити ступінь засвоєння знань або готовності до певної діяльності тощо). Крім того, стандартизовані тести краще захищені від можливих методичних помилок, що можуть виникнути внаслідок недостатньої кваліфікації фахівця, який проводить тестування. Серед стандартизованих тестів на особливу увагу заслуговує атестаційний тест [8, с. 78], різновидом якого може бути атестаційний комбінований тест, який дає можливість визначити ступінь навченості та готовності до майбутньої виробничої діяльності та містить різні типи питань (відкриті та закриті).

При проведенні діагностування слід також дотримуватись обов'язкових етапів щодо складання тестів [8, с. 81], а саме:

- визначення мети тестування;
- визначення питань (виробничих або педагогічних ситуацій);
- розташування питань (ситуацій) з урахуванням системотворчих зв'язків;
- експериментальна перевірка тестових питань;
- переведення відповідей на тест у кількісні результати (кількісна оцінка відповідей на запитання);
- формулювання висновків щодо результатів тестування відповідно до мети тестування.

Таким чином, враховуючи класифікацію тестів та рекомендовані етапи їх складання, нами запропоновано такі запитання для виявлення ступеня готовності до майбутньої виробничої діяльності фахівців з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті:

1. Чи бажаєте Ви працювати за фахом, отриманим протягом навчання у вищому навчальному закладі?

а) так; б) ні (зазначте причину).

2. Чи відчуваєте Ви себе готовим до здійснення практичної діяльності з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті?

а) так; б) ні (зазначте причину).

3. Зазначте коло службових обов'язків, що входять до професійної компетенції спеціаліста з організації автомобільних перевезень на автотра-

нспортному підприємстві або в транспортних підрозділах підприємств не-транспортного профілю (мінімум три обов'язки).

4. Зазначте коло службових обов'язків, що входять до професійної компетенції спеціаліста з організації автомобільних перевезень у науково-дослідних інститутах або інших наукових організаціях автомобільного транспорту (мінімум три обов'язки).

5. Від майбутньої професійної діяльності Ви очікуєте:

а) покращення матеріального становища; б) морального задоволення від своєї професійної діяльності; в) користь для суспільства внаслідок належної організації роботи автомобільного транспорту з перевезення пасажирів або вантажів; г) усі вищеперелічені ствердження мають значення.

6. Чи можете ви вказати складові компетентності спеціаліста з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті (мінімум три складових).

7. Зазначте, за якими критеріями Ви могли б оцінити результати своєї діяльності при виконанні службових обов'язків з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті (мінімум три критерії).

8. Зазначте, яких із суміжних галузей стосується організація перевезень і управління на автомобільному транспорті (мінімум три галузі).

9. Які особливості функціонування автомобільного транспорту необхідно враховувати при організації його роботи (мінімум три особливості)?

10. Які структури управління автотранспортним підприємством Ви знаєте?

11. Зазначте типову управлінську структуру автотранспортного підприємства.

12. Зазначте стилі керівництва, що можуть застосуватись на автотранспортному підприємстві.

13. Зазначте функції, які виконує автомобільний транспорт.

14. Зазначте методи заохочення або покарання робітників автотранспортних підприємств.

15. Зазначте особливості правових відносин між суб'єктами перевезень (замовником перевезень, перевізником, одержувачем вантажу).

16. Які показники функціонування автотранспортного підприємства належать до кількісних, а які – до якісних?

17. Зазначте найбільш прогресивні методи вирішення проблемних питань в умовах автотранспортного підприємства.

18. Зазначте стилі спілкування, які можна використовувати в умовах АТП.

19. Зазначте види планування, що можуть застосовуватись в умовах АТП.

20. Зазначте, які дисципліни стосовно підвищення якості виконання професійних обов'язків Ви ще б хотіли вивчати протягом навчання у ВНЗ?

Важливим етапом визначення рівня професійної готовності до практичної роботи є коректне оцінювання відповідей студентів. На нашу дум-

ку, у цьому випадку доцільно застосувати метод шкалування, запропонований А.В. Петровським [9, с. 120] і С.А. Айвазяном, В.М. Бухштабером та Е.С. Єнюковим [10, с. 89]. Шкалування – метод присвоєння числових значень окремим складовим деякої системи. Шкалування дає змогу розбити опис складного процесу на опис параметрів за окремими шкалами. У результаті застосування цього методу можна одержати уявлення про ступінь готовності до майбутньої професійної діяльності. Види шкал, що використовуються при застосуванні зазначеного методу:

- найпростіші – засновані на тих параметрах, які можуть бути явно виражені у вигляді чисел (вік людини);
- порядкові – містять відношення порядку й числових даних, які цей порядок описують. Прикладом такої шкали може бути шкала якості (задовільне, незадовільне, гарне, зразкове тощо) з числовими значеннями, що характеризують цей порядок;
- опозиційні – засновані на використанні протилежних понять, які створюють так звану опозиційну пару, наприклад, “часто – рідко”. Опозиційна шкала дає змогу оцінювати різні наближення до кожного з її полюсів.

Відповідно до запропонованої кількості питань та вищезазначених вимог до складення шкал вважаємо за доцільне використовувати порядкову шкалу оцінювання відповідей та, відповідно, визначення рівня професійної готовності до практичної роботи. Якщо студент надає хоча б одну неправильну відповідь, то питання оцінюється як 0 балів, якщо відповідь правильна (повна – у випадку відкритого питання) вона оцінюється як 1 бал. Таким чином, мінімальна кількість балів, за якими можна оцінити тест, становить 0 балів, а максимальна – 20. Отже, шкала виміру має такий вигляд:

- 0...9 – незадовільний;
- 10...15 – задовільний;
- 16...18 – добрий;
- 19...20 – відмінний.

**Висновки.** Таким чином, запропоноване проведення психолого-педагогічної діагностики для визначення рівня професійної готовності до практичної роботи (у нашому випадку фахівців з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті) у вигляді атестаційного тесту дає змогу нам не лише готувати конкурентоспроможних фахівців, а й оперативно відгукуватись на потреби сьогодення, використовуючи нові (або вдосконалюючи загальноприйняті) технології навчання. Подальшим напрямом дослідження може бути вдосконалення шкали оцінювання відповідей з метою обробки таких відповідей методами математичної статистики.

#### Література

1. Черепаня Н.І. Аналіз сучасного стану підготовки дитини до навчання : матеріали педагог. читань до 100-річчя з дня народж. О. Запорожця / Н.І. Черепаня. – Херсон : РІПО, 2006. – С. 88–95.
2. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі / В. Барко, В. Панок, С. Лазаревський. – Тернопіль, 2000. – 85 с.

3. Агевелян В.С. Психолого-педагогическая диагностика и регуляция психологического состояния учителя в учебном процессе / В.С. Агевелян. – Челябинск : Челябинский ун-т, 2001. – 44 с.
4. Антонова О.Є. Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя як педагогічна проблема / О.Є. Антонова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі і вузі. – 2002. – № 3. – С. 182–185.
5. Айсмонтас Б.Б. Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе / Б.Б. Айсмонтас // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 51–59.
6. Балабанова Л.В. Управління персоналом / Л.В. Балабанова, О.В. Сардак. – К. : Професіонал, 2006. – 512 с.
7. Корольчук М.С. Психодіагностика / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 400 с.
8. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М. : Исследовательский Центр, 1994. – 135 с.
9. Петровский А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М. : Академия, 1995. – 496 с.
10. Айвазян С.А. Прикладная статистика. Классификация и снижение размерности / С.А. Айвазян, В.М. Бухштабер, Е.С. Енюков. – М. : Статистика, 1989. – 608 с.

КРАВЧЕНКО І.В.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ВЧИНКІВ У ДІТЕЙ

В умовах розбудови незалежної демократичної держави проблема виховання високоморальної особистості набуває особливого значення.

Це знайшло втілення у державних національних програмах “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Діти України”; Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”; Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності; в Указі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (М. Бахтін, Л. Буєва, А. Гусейнов, В. Сухомлинський, Д. Шимановський, К. Чорна та багато інших) свідчить про те, що досі не існує єдиного підходу і погляду щодо сутності та структури морального вчинку, як немає і певної системи у визначенні змісту, форм і методів формування моральних вчинків у дітей підліткового віку в позакласній діяльності.

**Мета статті** – визначити сутність, структуру та критерії сформованості морального вчинку у підлітків.

Аналіз філософських джерел свідчить про те, що мораль, моральна поведінка, моральний вчинок на всіх етапах розвитку людського суспільства перебували в епіцентрі уваги дослідників і їх наукових пошуків. Так, у поглядах античних філософів (Арістотель, Демокріт, Піттак, Хілон) набула поширення думка про те, що сформованість моральної поведінки і вчинків у людини є запорукою гармонійного справедливого, демократичного суспільства.

Середньовічна патристична філософія А. Августина, Ф. Аквінського розглядала вчинок на перетині двох меж – людського і божественного, тоді як в епоху Відродження у працях Д. Локка заперечується іманентна природа морального вчинку.

Трансцедентна природа морального вчинку досліджувалась у класичній німецькій філософії І. Кантом, Г. Гегелем.

Розуміння морального вчинку у класичній німецькій філософії має багато спільного з матеріалістичним підходом у дослідженні цього явища К. Марксом, який характеризував вчинок у руслі діалектичної суперечності між людською дієвістю і людським стражданням.

Дослідження М. Бахтіна сконцентрувалися навколо вивчення морального вчинку – логоса.

У сучасних наукових дослідженнях Г. Акуленко, С. Анісімова, Л. Архангельського, А. Гусейнова, Г. Гумницького, О. Дробницького, В. Лозової, П. Москаленко моральний вчинок розглядається через ставлення людини до людини, до самого себе, до суспільства, до природи.

Психологічна наука досліджує механізми поведінки людини через її вчинки. У зарубіжній і вітчизняній психології у дослідженні явища морального вчинку можна виділити ряд таких напрямів: інтроспективний (Т. Ліппс), позитивістський (Е. Мейман, Б. Рассел), натуралістичний (І. Павлов, І. Сеченов, В. Бехтерев), культурно-історичний (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), особистісно зорієнтований (І. Бех).

На думку відомих психологів К. Абульханової-Славської, В. Роменця, О. Ткаченко, М. Ярошевського, моральний вчинок є осередком і головним предметом психології, а саме завдання наукової психології полягає в розкритті вчинкової природи у всіх її проявах.

У педагогіці також знайшли відображення суперечності як природи, так і структури та специфіки формування морально-духовних вчинків у дітей. Праці Г. Ващенка, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського з проблем формування моральної поведінки і моральних вчинків є основою сучасної педагогічної науки виховання моральної особистості у поєднанні з досягненнями сучасної педагогічної теорії і практики.

Здійснення моральних вчинків дітьми сприяє формуванню в них особистісно та суспільно значущих зразків поведінки. Моральний вчинок у житті дитини має непересічне значення у її морально-духовному зростанні та творенні нею власної системи моральних цінностей.

Моральна цінність вчинку великою мірою залежить від того, в ім'я чого і для чого він здійснюється, від засобів обраних для досягнення мети, від обставин, за яких він здійснюється і, звичайно, від результату, від особистісної і суспільної значущості вчинку та його оцінювання оточуючими. Виступаючи функціональною одиницею конкретної моральної дії, що реалізується у моральних відносинах, моральний вчинок набуває соціального змісту і спрямованості.

Моральний вчинок є складовою моральної діяльності та моральної поведінки, характеризується цілісністю з погляду єдності мотивів, результатів, намірів і справ, цілей і засобів та відповідає моральним принципам як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Дослідження морального вчинку будуються з урахуванням динамічних ознак структури та процесуального змісту самого поняття.

Моральний вчинок характеризується також внутрішньою структурою і відображає різноманітні зв'язки між його компонентами: аксіологічним, мотиваційно-чуттєвим, когнітивним, практичним, самотворчим. Структура морального вчинку виступає цілісною статистичною і динамічною системою, яка фіксує особливості і потреби сучасного виховання (рис.).

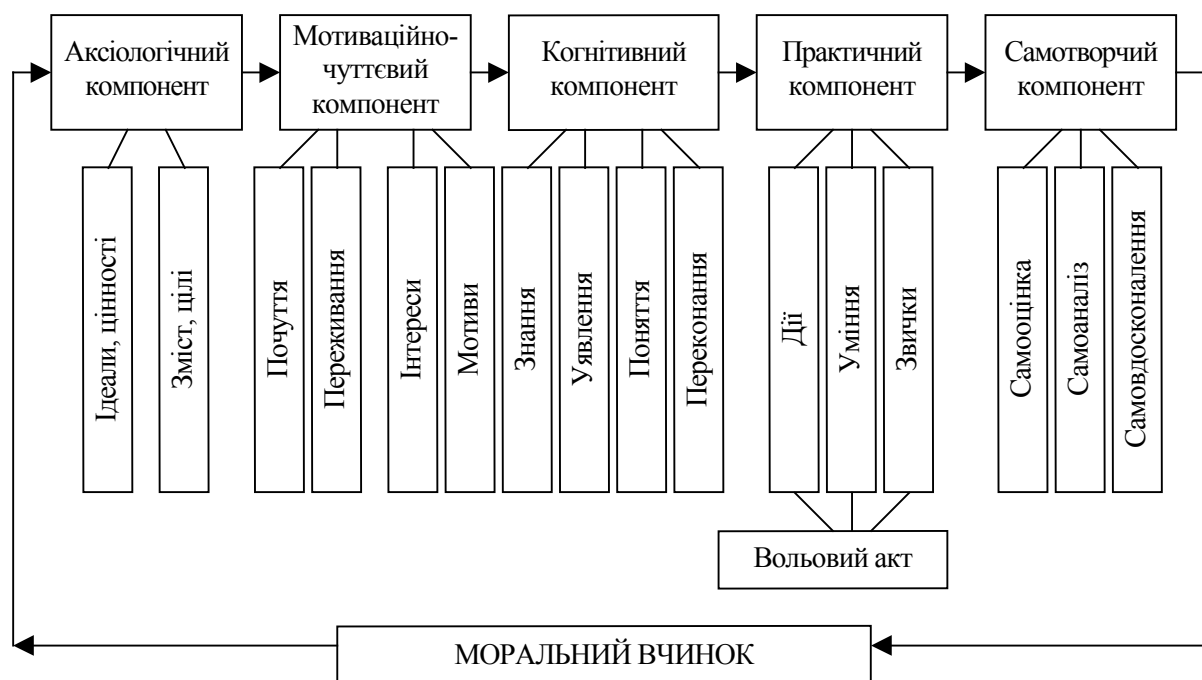


Рис. Структура морального вчинку

Структурні компоненти морального вчинку дали змогу виявити найважливіші критерії: когнітивний, мотиваційний, діяльний, цілепокладання, якісний.

У формуванні моральних вчинків підлітковий вік є найбільш сензитивним, оскільки пов'язується із свідомим моральним вибором. Діти підліткового віку інтенсивно накопичують досвід моральної і соціально значущої поведінки, інтеріоризуючи і апробовуючи його у власній життєдіяльності. Вони здатні самостійно формувати й контролювати власну моральну сферу і вчинок для них набуває смисложиттєвого значення.

У своїх моральних вчинках підлітки відтворюють, стверджують ті моральні еталони, на які вони орієнтуються у житті і які є для них ідеалом. У них діти намагаються вплинути на ситуацію відповідно до власного розуміння моральності.

Отримані в процесі констатувального етапу експерименту дані про стан формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі загальноосвітньої школи дали змогу виділити три групи респондентів за різними рівнями сформованості.

Високому рівню сформованості у підлітків моральних вчинків властиво те, що діти повною мірою володіють знаннями про мораль, етику і культуру відносин між людьми та усвідомлюють її цінність. Поведінка дітей цього віку відповідає моральним і суспільним нормам і законам. Моральним вчинкам характерні свідомий вибір і альтруїстичні мотиви.

Достатній рівень сформованості моральних вчинків у підлітків характеризує те, що діти цієї групи хоча й мають у цілому знання про мораль і культуру поведінки та спілкування, проте вони є неповними і недостатніми. Поведінка підлітків цієї групи визначається егоїстичними і ситуативними мотивами в їх моральних вчинках, і не свідчить про їх особистісну значущість.

Низькому рівню сформованості моральних вчинків у підлітків властиво те, що підлітки мають недостатні, часто деформовані моральні знання і поняття. Поведінка дітей цієї групи не відповідає вимогам, що ставляться перед ними, як внаслідок недостатності знань, так і через недостатній розвиток мотиваційної сфери. Здебільшого поведінка таких підлітків визначається їх егоїстичним вибором без урахування інтересів інших.

Констатувальний етап експерименту засвідчив, що моральна поведінка підлітків значною мірою зумовлюється їхніми віковими особливостями. У ході констатувального етапу експерименту лише 9,4% школярів 5–9-х класів від загальної кількості обстежених нами показали високий рівень сформованості морального вчинку, 37,5% – достатній, 53,1% – низький.

У поведінці дітей спостерігається яскраво виражений прагматизм, егоцентризм, нігілізм, невміння будувати суспільно значущі відносини з оточуючими, небажання брати на себе відповідальність за власні дії, низький рівень загальної культури і культури поведінки.

Однією з причин такого стану є недостатній рівень підготовленості вчителів до формування у підлітків готовності до морального вчинку. Підтвердилося положення гіпотези про низький рівень використання особистісно орієнтованої технології у позакласній роботі.

Отримані під час констатувального етапу експерименту показники ми враховували у подальшій дослідно-експериментальній роботі, спрямованій на пошук ефективних напрямів формування моральних вчинків у підлітків в умовах позакласної роботи, виявленні психолого-педагогічних умов ефективного впливу на моральну поведінку та самовиховання і самовдосконалення у цій сфері.

**Висновки.** Таким чином, виявлені основні тенденції у дослідженні морального вчинку дають можливість розглядати його у складі моральної діяльності та моральної поведінки людини через єдність мотивів і результатів, намірів і справ, цілей і засобів, що відповідає моральним принципам особистості й суспільства.

Структурні компоненти морального вчинку (аксіологічний, мотиваційно-чуттєвий, когнітивний, практичний, самотворчий) визначають основні етапи формування морального вчинку у підлітків у позакласній роботі загальноосвітньої школи. Це дало змогу виявити характерологічні якості дітей підліткового віку, на основі яких формується здатність до моральних



вчинків і моральної поведінки, що є відображенням об'єктивних закономірностей морального становлення особистості. Ефективність формування моральних вчинків у підлітків забезпечується у різних видах позакласної діяльності за ініціативи самих учнів та заохочення їх вчителями до морального зростання й самовиховання.

#### Література

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1985. – 142 с.
2. Аристотель. О душе / Аристотель. – М. : Соцэкгиз, 1937. – 122 с.
3. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : Ежегодник 1984–1985 гг. – М., 1986. – С. 3–68.
4. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / И.Д. Бех. – Ровно : РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
5. Зосимовский А.В. О моральной оценке поступков учащихся / А.В. Зосимовский // Советская педагогика. – 1976. – № 7. – С. 21–26.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, А.В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

КРАВЧЕНКО О.Г.

## СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ

Одним із основних способів аналізу правової культури є структурно-функціональний підхід, що дає змогу виявити й охарактеризувати її структурні елементи та їх функції.

*Мета статті* – розглянути структуру правової культури.

Зазвичай у структурі правової культури виділяють дві основні сукупності елементів – правова свідомість (правосвідомість) і правова поведінка. Інші автори відносять до структурних елементів правової культури ще й правові установи, що забезпечують правовий контроль, регулювання й виконання права, а також критерії політичного оцінювання права й правової поведінки, правову науку. Однак подібний розширювальний підхід призводить до ототожнення правової культури з усією правовою системою, породжуючи сумніви у доцільності її виділення як особливої категорії, оскільки вона може бути замінена іншими юридичними поняттями.

Найбільш істотну роль дослідники відводять правосвідомості, оскільки саме вона зрештою і визначає поведінку. При цьому роль правосвідомості не обмежено однією стороною правової дії, вона включена як у процес правотворчості, так і в процес реалізації права, наявна в усіх елементах правового регулювання, прийняття, юридичних рішень, на які нерідко впливають внутрішні переконання відповідних посадових осіб.

Питання про співвідношення правосвідомості й правової культури спричинило певну дискусію в юридичній науці [1]. Деякі автори вважають правову культуру елементом правової свідомості. Однак правову культуру не можна повністю ототожнити із частиною правосвідомості, оскільки вона виражається не лише в ідеалах, а й у правовій взаємодії суб'єктів. Отже, правосвідомість розглядається як одна з форм суспільної свідомості, що відображає ставлення людей до права й є регулятором юридично значущої поведінки. Цієї позиції дотримується значна частина дослідників цієї проблеми.

Різні рівні й форми правосвідомості зумовлені соціальною структурою й мають різне наповнення залежно від соціального суб'єкта: суспільства в цілому, соціальних груп, окремих індивідів. Джерела правосвідомості пов'язані з правовим менталітетом як сукупністю найбільш глибоких, стійких символів, стереотипів, які складаються в процесі правовідносин у межах певної історичної епохи, що й володіють національно-культурною специфікою. Будучи складним соціокультурним феноменом, правосвідомість є специфічним способом духовного освоєння дійсності. Подібне розуміння природи правової свідомості дає змогу переосмислити його сутнісні характеристики.

У правосвідомості виділяють пізнавальні, ціннісні й вольові елементи. До морфологічно-функціональних елементів можна віднести тісно взаємозалежні між собою правову онтологію, правову аксіологію й правову праксеологію. Правова онтологія – це знання про те, що являє собою право взагалі, що включає не лише раціональне, а й ірраціональне, об'єктивне й ціннісне ставлення до правової реальності в цілому й позитивному праву зокрема. Саме таке емоційно-ціннісне сприйняття реальності становить утримування правової аксіології, що поділяється на правову ідеологію й правову психологію. Правова ідеологія – систематизоване вираження правових поглядів, принципів, вимог суспільства й окремих соціальних верств. Правова психологія поєднує в собі почуття, настрої, емоції, переживання, волю, совість, інтуїцію. Вона відповідає повсякденному рівню правосвідомості, виникає в результаті повсякденної діяльності окремих людей і соціальних спільнот. Правова праксеологія являє собою сукупність уявлень про шляхи й цінності впливу на правову ситуацію, її необхідним елементом є правові установки, під якими розуміються стани схильності суб'єкта до певних правових дій.

Правосвідомість інтегрує в єдине ціле повсякденний, практичний і теоретичний рівні свідомості. До елементів змістово-значеннєвої структури належать правові поняття, які є формою раціонального мислення суб'єктів права. До основних правових понять зазвичай відносять поняття волі, рівності, справедливості й закону. Разом з поняттями існують правові категорії – значеннєві одиниці, у яких правова свідомість стає відносно автономною, самодостатньою. Вони виражають внутрішню структуру правосвідомості й свідчать про її рефлексивну природу.

Якщо поняття й категорії – це рівні раціональної думки, то правові ідеї – “такі значеннєві одиниці, у яких синтезовані його раціональний і ірраціональний моменти, поняттєво-категоріальний і почуттєвий верстви. В ідеях закладено інтелектуально-духовні основи права, вони утворюють той значеннєвий каркас, у якому виражається й створюється право” [2, с. 119]. Ідеї універсальні й пронизують усе різноманіття соціального життя. В явищах вони з'являються як втілення сутності права, як установки суб'єктів права. Основне втримування правосвідомості визначають ідеї права, закону й порядку.

Логічна структура правової свідомості являє собою сукупність парадигм, що становляють “інтелектуально-духовні матриці” осмислення дійсності, єдність інтелектуального й почуттєвого сприйняття навколишнього світу [3, с. 154].

Не знаючи основних принципів функціонування й структури правової системи, основ чинного законодавства, громадянин не може реалізувати свої права й захистити власні інтереси. Тому необхідним елементом правової культури є правова поінформованість – зумовлений особистісним інтересом ступінь сприйняття й усвідомлення правової інформації, виражений у поняттях, судженнях, поглядах на право, його інститути й установи. Її центральною ланкою виявляються правові знання, рівень яких дає змогу скласти уявлення про ступінь і характер її розвитку, але вона також включає розуміння права й інтерес особистості до права. Однак домінуючу роль у правосвідомості все-таки відіграють правові цінності, визначальні цілі й цінності діяльності, що являють собою мотиваційну основу прийняття рішень. У праві як нормативній системі ієрархія цінностей прописана в самих нормах, але в правосвідомості й правовій культурі різних груп правові цінності можуть не збігатися й відхилятися від панівних у суспільстві оцінок [4].

Правова поведінка суб’єктів виявляється як соціально значуща поведінка, підконтрольна їх свідомості й волі, передбачена нормами права й така, що спричинює певні юридичні наслідки. Вона виявляється лише в сферах, регульованих правом, а тому може бути розділена на два протилежні види – правомірне й неправомірне. Правомірна поведінка передбачається дозвільними нормами, неправомірними – заборонними. Обоє видів поведінки раціональні, оскільки заздалегідь застережені встановленими нормами поведінки [5, с. 43].

Правова поведінка тісно пов’язана із правовою поінформованістю, яка забезпечує соціально активну позицію людини в правовій сфері, виступаючи діючим інструментом реалізації права, способом втілення його приписів у практичні вчинки людей, нарешті, передумовою виховання поваги до закону, формування правового мислення, здатності компетентно судити про всі процеси і явища правового життя. Високий рівень правової поінформованості особистості виявляється необхідною умовою формування правової держави. Водночас роль правових знань у різних ситуаціях неоднакова. В одних випадках без правових знань людина не зможе виявити правову активність, в інших, – правові знання не мають настільки істотного значення. Однак при всіх умовах вони необхідні для правової діяльності особистості, її залучення до правового життя суспільства.

Дослідники виділяють високий, середній і низький рівні правової культури. Основними критеріями запропонованої класифікації при цьому є:

- загальний стан і рівень правосвідомості як осмисленого сприйняття правової дійсності;
- соціокультурні передумови, національні звичаї й традиції, колективна соціально-історична пам’ять;

- знання й розуміння законів, повага до чинних норм права;
- якість правотворчого й правозастосовного процесів, ефективність роботи правоохоронних органів;

- ступінь законослухняності громадян і посадових осіб [6, с. 37].

Високий рівень правової культури передбачає позитивне й реалістичне ставлення до права й правових явищ, усвідомлення соціальної значущості права й правопорядку, шанобливе ставлення до прав іншої людини, звичку до правомірної поведінки й цивільно-правової активності. Навпаки, показниками низької правової культури є заперечення або перебільшення ролі права в житті суспільства, неповага до закону й прав людини, систематичні порушення чинного законодавства громадянами й посадовими особами.

Досить важливими показниками розвитку правової культури служать стан чинного законодавства й рівень законності в країні. Ці показники характеризують нормативно-правовий і практично існуючий вимір правової культури. Ознаками високої законодавчої культури суспільства вважають:

- соціальну обґрунтованість законодавства, що означає відповідність змісту нормативних актів потребам розвитку суспільства, відображення в них досягнень правової науки, юридичної практики, національного менталітету;

- юридичну досконалість законодавства, що передбачає пропрацьованість юридичних механізмів реалізації законів;

- точність і ясність юридичної мови, однозначність термінів, визначень, використовуваних у нормативно-правових актах, судових і адміністративних рішеннях;

- збіг змісту й букви законів, неможливість їх довільного тлумачення, відсутність у законодавстві значних “пробілів”, дублювання, колізій з актами інших рівнів;

- ефективність законодавства, що виражається відповідно до його призначення результатами, що досягаються [7, с. 86–87].

Очевидно, що високого рівня правової культури не можна досягти у суспільстві, де систематично порушуються закони, не дотримуються права й свободи людини, здійснюється масове свавілля посадових осіб, зростає злочинність. Усі ці ознаки дають змогу узагальнити категорію законності як ключової характеристики режиму, що відрізняється суворим дотриманням законів і заснованих на них нормативно-правових актів. Рівень правової культури прямо взаємозалежний зі станом законності й правопорядку в країні, використовуваних юридичних механізмів, здатних захистити права законослухняних громадян [8, с. 14].

Правова культура завжди спирається на певну історичну традицію, їй властива спадкоємність, що виражає зв'язок старого з новим у процесі розвитку й зумовлена єдністю правового менталітету. Вона реалізується в завоюванні й оволодінні накопиченим досвідом, який у сконцентрованому вигляді укладений у правових цінностях. Разом з відносною стабільністю правовій культурі властива мінливість, пов'язана зі здатністю породжувати

інституціональні зміни. Крім того, правова культура не може успішно розвиватися без прилучення до правових культур інших народів [6].

Процеси формування правової культури поєднані з істотною трансформацією ставлення особистості до права, з виробленням у неї правових установок. Правова культура особистості відображає ступінь і характер її правового розвитку, правової поведінки, образ життєдіяльності, норми й стандарти поведінки в правовій сфері. Це така властивість людини, яка характеризується шанобливим ставленням до права, достатнім обсягом правової поінформованості про втримування правових норм, що забезпечують правомірний характер його дій у всіх життєвих ситуаціях.

При цьому особистість знаходить правову самореалізацію, створюючи власні змісти, систематизуючи їх в інтерпретації й конститууючи своїми діями соціальні поля. Неповторність дій особистості визначається тим, що вона структурує соціальне поле навколо себе, перетворюючи його у свій життєвий простір, роблячи певні поведінкові акти або вчинки, і водночас сама зазнає безперервного структурування з боку соціальної реальності. Правова культура особистості й правова культура суспільства синхронно змінюються в єдиному процесі структурування. Тому можна говорити про формування особливого типу правової особистості як необхідної складової процесу структурування правового соціального простору.

**Висновки.** Отже, правова культура особистості та правова культура суспільства синхронно пов'язані в єдиному процесі структурування. Тому необхідним складником процесу структурування правового соціального простору є формування особливого типу правової особистості.

#### Література

1. Сальников В.П. Правовая культура: проблемы формирования гражданского общества и правового государства / В.П. Сальников // Демократия и законность. – Самара, 1991. – 152 с.
2. Малахов В.Л. Философия права / В.Л. Малахов. – М., 2002. – 119 с.
3. Овчинников А.И. Правовое мышление: теоретико-методологический анализ / А.И. Овчинников. – Ростов н/Д. : РГУ, 2003. – 341 с.
4. Поляков А.В. Общая теория права / А.В. Поляков. – СПб., 2001. – С. 46.
5. Сазанов О.В. К определению понятия правовой культуры / О.В. Сазанов // Рубикон : сб. молодых ученых РГУ. – Ростов н/Д., 2005. – № 37. – С. 43.
6. Тапчанян Н.М. Правосознание и правовая культура личности в условиях обновления России : дис. ... канд. юрид. наук / Н.М. Тапчанян. – Краснодар, 1998. – С. 37.
7. Смоленский М.Б. Право и правовая культура в системе социальной регуляции / М.Б. Смоленский // Юридический вестник РГЭУ. – Ростов н/Д., 2003. – № 1. – С. 79–88.
8. Лившиц Р.З. Государство и право в современном обществе: необходимость новых подходов / Р.З. Лившиц // Советское государство и право. – 1990. – № 10. – С. 14.

КРАМАРЕНКО А.М.

## СОЦІОПРИРОДНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ВИМІРІ

Взаємозв'язок і взаємозалежність суспільства, людини й природи – один із глобальних пріоритетів людської цивілізації. Не можна залишити поза увагою соціальних інститутів факт реальної загрози порушення рів-

новаги у довкіллі внаслідок нестримної технологічної діяльності людини. У численних ґрунтовних дослідженнях науковців-екологів (В. Кунченко, В. Лаврик, Г. Рудько, Є. Римлянд, А. Самсонова, В. Халецький, Є. Яковлев та ін.) наголошується на стрімкому погіршенні впродовж останніх кількох десятиріч екологічного стану навколишнього середовища в Україні, яке невпинно призводить до глобальної кризи людської цивілізації.

На сучасному рівні розвитку суспільства відбувається пошук шляхів гармонізації відносин суспільства, людини й природи, що залежить від гуманітарного потенціалу суспільства, рівня освіти та культури населення. На законодавчому рівні розроблено нормативно-правові документи (Земельний (1992), Лісовий (1994), Водний (1995) кодекси, низку Законів України про раціональне використання та охорону природи в Україні, а саме: “Про охорону навколишнього природного середовища” (1991), “Про екологічну експертизу” (1995) та ін., проект Стратегії національної екологічної політики на період до 2020 р.), які регламентують соціально-природничі відносини.

Безперечно, у контексті гармонізації відносин суспільства й природи важливо виховати, насамперед у молоді, ціннісне ставлення до навколишнього середовища на основі знання законів природи, відповідно до логіки природних процесів. Ми поділяємо позицію С. Совгіри, яка наголошує на тому, що особлива роль у формуванні екологічного світогляду належить саме вчителю, який має цілеспрямовано виховувати екологічно грамотних і відповідальних людей. Проте й сам учитель повинен мати погляди та переконання щодо гармонійної єдності людини й природи, володіти відповідною системою цінностей [15].

Порушуючи проблему цінностей, зазначимо, що дослідженню історії зародження та розвитку теорії цінності присвячено праці таких науковців, як О. Дробницький, М. Каган, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе та ін.

Визначенню місця теорії цінності в сучасній філософії, її теоретичного та практичного значення на сучасному етапі розвитку вітчизняної та світової культури, присвятили свої дослідження Г. Вижлецов, А. Гулига, І. Нарський, Л. Столович та ін.

Теорія цінностей як головний предмет людинознавства розкрита в дослідженнях С. Анісімова, В. Гречаного, А. Здравомислова, А. Ручки, В. Сержантова та ін. У їхніх наукових працях розв’язання теоретичних питань співвідноситься з практичними завданнями суспільного розвитку, цінності розглянуто як інструменти соціального регулювання, які здатні впливати на спрямованість соціальної активності особистості; дослідники навіть здійснюють спроби класифікувати цінності буття згідно з прогресивним розвитком людства.

Цілком погоджуємося із позицією І. Карпенко стосовно того, що для збереження сучасного світу необхідно враховувати взаємозв’язок національного та загальнолюдського. До цього слід додати, що вибір нових цінностей завжди є одним із найважливіших питань для всіх народів, тому що їх

майбутнє визначається рівнем свідомості та моральними засадами поколінь, які беруть участь у суспільному житті [6].

Беручи до уваги значний науковий наробок з проблеми цінностей, зазначимо, що недостатньо висвітленим залишається питання соціоприродних цінностей. У контексті нашого дослідження маємо з'ясувати соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти в соціально-філософському вимірі. *Мета статті* – розкриття сутності визначеного питання.

Вивчення соціоприродничих цінностей вимагає, перш за все, попереднього аналізу такої основної категорії, як “цінність”. Коротко охарактеризуємо її у соціально-філософському контексті.

Насамперед, розглянемо суть феномену за деякими тлумачними та соціально-філософськими словниками.

Так, у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” поняття “цінність” трактується як: 1) виражена в грошах вартість чогонебудь; 2) те, що має матеріальну або духовну вартість; 3) важливість, значущість чогонебудь [2, с. 1366].

Беручи до уваги такі визначення терміна “цінність”, будемо розглядати тільки два останніх.

У “Радянському енциклопедичному словнику” (1981 р.) поняття цінності розкривається як позитивна або негативна значущість об'єктів оточуючого світу для людини, класу, групи, суспільства в цілому, яка визначається не їх особливостями, а включеністю у сферу людської життєдіяльності, інтересів та потреб, соціальних відносин; критерії та способи оцінювання цієї значущості виявляються в принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях. Розрізняють матеріальні, суспільно-політичні та духовні цінності. У словнику вказано, що в антагоністичному суспільстві класи створюють різні уявлення про цінності, проте існують загальнолюдські цінності [16, с. 1481].

Вищевказане визначення поняття цінності береться за основу в багатьох інших словниках, однак поступово простежується внесення деяких коректив, навіть здійснюється спроба класифікувати цінності буття згідно з прогресивним розвитком людства

У словнику з філософії за редакцією І. Блаугера та І. Пантіна (1982 р.) термін “цінність” розкривається як явище матеріального та духовного характеру, здатне задовольняти будь-які потреби людини, класу, суспільства, відповідати їх інтересам і цілям. Також у словнику наводиться класифікація цінностей. Так, вони поділяються на природні: необхідні умови існування людства (сонячне тепло, повітря, вологість тощо); економічні (знаряддя праці, вироблені матеріальні блага й ін.); соціально-політичні, які включають як матеріальні, так й ідеологічні відносини (свобода, справедливість тощо); етичні (добро, чесність та ін.); естетичні (краса), наукові (істина) [7, с. 382].

Наводячи визначення терміна “цінність” із цього словника, варто вказати, що автори акцентують увагу на ряді статей, які критикують осно-

вні напрями зарубіжної філософії та соціології, що було характерно на той час. Отже, у словнику підкреслюється, що соціально-політичні та духовні цінності мають класовий характер.

У “Філософському енциклопедичному словнику” (1983 р.) за головною редакцією Л. Іллічова, П. Федосєєва та ін., цінності розглядаються як термін, який широко застосовується у філософській та соціологічній літературі для вказування на соціальне та культурне значення деяких явищ дійсності. Кожна історично конкретна суспільна форма може характеризуватися специфічним набором та ієрархією цінностей, система, яких виступає як найвищий рівень регуляції [20, с. 765].

Звертаючись до “Філософського енциклопедичного словника” (1989 р.) за редакцією С. Аверінцева, Е. Араб-Огли та ін., зазначимо, що розкриття поняття цінності суттєво не відрізняється від вищезазначеного. Так, за словником, це термін, який широко застосовується у філософській та соціологічній літературі для вказування на соціальне та культурне значення деяких явищ дійсності. Критерії, за якими здійснюється процедура оцінювання відповідних явищ, закріплюється у свідомості та культурі як “суб’єктивні цінності” (орієнтири та оцінки, імперативи та заборони, цілі та проекти, які виявляються у формі нормативних уявлень), є орієнтирами діяльності людини. “Предметні” та “суб’єктивні” цінності являють собою два полюси ціннісного ставлення людини до світу [19, с. 732–733].

Дещо по-новому інтерпретується поняття “цінності” у “Філософському словнику” (1991 р.) за редакцією І. Фролова. Цінності, за словником, – це специфічно соціальні визначення об’єктів оточуючого середовища, які виявляють їх позитивні та негативні значення для людини і суспільства. Висвітлюючи питання цінностей, автор виокремлює ідею пріоритету загальнолюдських цінностей, яка є ядром нового політичного мислення, яке передбачає перехід у міжнародній політиці від ворожнечі, конфронтації та силового тиску до діалогу, компромісів та співпраці [18, с. 512–513].

У “Філософському словнику соціальних термінів” (2005 р.) за редакцією професора В. Андрущенко термін “цінності” розкривається як духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, суспільні ідеали тощо і є критерієм оцінювання дійсності людиною та джерелом системоутворювальної основи людського діяння. Цінності є ствердженням всезагального у світі одиничного буття, обов’язковою умовою існування людства. У такій якості їх визначають як абсолюти людського буття, що не заперечує їх історичної модифікації [22, с. 651–652].

У соціологічній теорії цінність визначається як особливе суспільне явище, завдяки якому потреби й інтереси соціального суб’єкта (людини, групи людей, суспільства) переносяться на предмети і духовні надбання, надаючи їм певних соціальних властивостей з точки зору їх значення для буття конкретного суб’єкта (Е. Дюркгейм, М. Вебер, У. Томас, Т. Парсон та ін.).



Розглядаючи зазначену проблему, не можна залишити поза увагою філософське обґрунтування теорії цінностей, яке надали представники неокантіанства В. Віндельбанд та Г. Ріккерт, у їх працях цінності мають надісторичний характер, утворюючи в сукупності своєрідний, вічний в своїй трансцендентності світ, незалежний від свідомості людей [3].

Розкриттям цінностей у філософському вимірі займалися такі відомі західноєвропейські філософи, як Р.Г. Лотце (фундатор філософії цінностей), М. Шелер (основоположник сучасної філософської антропології), Г. Мюнстенберг та ін. Філософське вчення Ф. Ніцше є яскравим прикладом філософсько-світоглядної розробки цінностей, їх критичної верифікації.

Так, цінності, за М. Шелером, є джерелом розвитку людського розуму [24].

Б. Марков, порушуючи питання про долю шелерівської теорії цінностей, відзначає, що у його спадщини немає продовжувачів, а питання про розуміння цінностей залишається актуальним. Для сучасної теорії цінностей цікаві насамперед концепції, що не укладаються в стандартну дилему “утилітаризм або формалізм”. До них належить і теорія М. Шелера, що, як вважається, зумів знайти своєрідне неформальне апіорі в структурі емоційної свідомості [8]. Ієрархія цінностей встановлюється актом переважання, що відрізняється від вибору і прагнення. Вона (ієрархія) не може бути дедукована, а схоплюється в акті переваги, однак має життєві підстави. Більш високі цінності перебувають поза часом, чим відрізняються від мінливих цінностей. Іншим критерієм вищих цінностей М. Шелер вважає їхню неекстенсивність. Емпіричні цінності підлягають діленню, розподілу, присвоєнню і переприсвоєнню, саме тому навколо них розпалюються конфлікти. Вищі ж цінності неподільні, вони не роз’єднують, а об’єднують людей. Для освіти теза М. Шелера про любов як спосіб виконання цінностей має важливе значення, оскільки визначає любов як провідну цінність освіти.

Заслуговує на увагу той факт, що за радянських часів у вітчизняній науковій літературі термін “цінність” довго не використовувався, оскільки вважався “дрібнобуржуазним” поняттям. Тільки на початку 60-х рр. ХХ ст. В. Тугарінов у праці “Про цінності життя та культури” оперував поняттям “цінність”. Цінності, на думку філософа, – це предмети, явища та їхні властивості, які потрібні (необхідні, корисні, приємні тощо) людям певного суспільства або класу й окремії особистості як засіб задоволення потреб та інтересів [17]. Протягом 60–70-х рр. ХХ ст. точилося чимало дискусій з приводу сутності цінностей.

Розкриваючи власний підхід до трактування вказаного наукового терміна, вчені пропонують визначення цінностей, які істотно різняться між собою. Важливо зазначити, що кожний з них зміг висвітлити тільки окремі аспекти цього неоднозначного поняття.

Аналізуючи визначену проблему в соціально-філософському аспекті, доцільно вказати, що всі запропоновані визначення поняття цінності мож-

на умовно поділити на групи відповідно до певних підходів. При висвітленні цих підходів варто звернути увагу на такі аспекти: по-перше, деякі авторські наукові концепції знаходяться на стикові різних підходів, тому їх складно однозначно віднести до будь-якого одного з них, а по-друге, погляди науковців протягом їхнього життя теж зазнавали значних змін, що мало свій відбиток у тлумаченні цінностей. Тому нижчевизначені підходи необхідно сприймати як певною мірою умовну конструкцію, яка дасть змогу орієнтуватися у змістовій характеристиці цінностей. Надамо їм характеристику.

Вивчення праць прихильників теологічного підходу (М. Бердяєва, М. Бубера, К. Войтили, Е. Жільсона, А. Камю, Ф. Коплстона, Е. Корета, Р.Г. Лотце та ін.) дає змогу з'ясувати, що релігійні цінності значною мірою відображали та відображають домінуючі в суспільстві уявлення про суспільні ідеали.

Розглядаючи ірраціонально-міфічний підхід до цінностей, представниками якого є Л. Вітгенштейн, Н. Гартман, Р. Карнап, К. Леві-Стросс, Х. Ортега-і-Гассет, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер та ін., визначимо його сутність – світ цінностей взагалі не піддається раціональному осмисленню, тому проблему з'ясування сутності цінностей людина розв'язати нездатна. Вивчаючи суб'єктно-індивідуалістський підхід до розкриття сутності цінностей, зауважимо, що висновки його представників (У. Джеймса, Дж. Дьюї, Р. Рорті, Ф. Шлейєрмахера, Дж. Хаумсона та ін.) за багатьма положеннями збігаються із вищезазначеними положеннями. На думку дослідників, створення власної системи цінностей як провідних життєвих орієнтирів є суто індивідуальною проблемою, яку треба розв'язати кожній конкретній особистості самостійно.

Аналізуючи загальний внесок прихильників теологічного, ірраціонально-міфічного та суб'єктно-індивідуалістського підходів до розкриття сутності поняття “цінності”, зазначимо, що їхнім загальним недоліком є ігнорування соціальної сутності цінностей. Проте ці ідеї дають змогу краще усвідомити, що процес формування особистісних цінностей людини не можна спрощувати, зводячи його тільки до усвідомленої розумової діяльності особистості.

Так, при визначенні сутності поняття “цінності” прибічники семіотико-етимологічного підходу (наприклад, Ф. Ніцше) беруть за основу дослідження появи самого терміна “цінність”. За результатами проведеного науковцями семіотико-етимологічного аналізу, виникнення поняття цінності пов'язане з процесом соціально-майнової диференціації всередині суспільства, оскільки в цьому понятті відображалися інтереси й потреби представників панівної верстви населення. Згідно з дослідженнями, в історії розвитку різних мов відбувався однаковий процес змін оцінних понять, а саме: з прикметників “знатний”, “благородний”, що свідчили про належність людини до вищих верств населення, поступово утворилося поняття “цінний” у значенні “душевнознатний”. І навпаки, слова “низький”, “плебейський” стали в історії лексичним витоком для слова “поганий” [9, с. 17].

Поступово соціально-становна основа походження цінностей зазнала змін і все більше охоплювала провідні ідеали, життєві пріоритети та принципи суспільного життя в цілому та життя особистості.

Розкриваючи сутність цінностей, прихильники культурно-історичного підходу (Ф. Лазарев, Б.А. Літл, А.Дж. Тойнбі, О. Шпенглер та ін.) висвітлюють динаміку розвитку цього поняття у світлі культурно-історичних змін, акцентуючи увагу на наявності певної спадкоємності в цьому розвитку протягом історії людства. Проте позиції щодо визначення культури в цьому контексті різняться.

Так, значна кількість прибічників цього підходу (С. Анісімов, С. Артановський, Л. Буєва, Є. Бистрицький, А. Гусейнов, Р. Апресян, А. Здравомислов, В. Малахов, В. Москаленко, В. Сержантов, Е. Соколов та ін.) вважають, що культуру взагалі можна визначити як сукупність матеріальних і духовних цінностей. Не погоджуючись з ними, К. Алексейчук, М. Каган, В. Ларцев, З. Файнбург та ін. стверджують, що сутність категорії культури не можна обмежувати тільки системою цінностей, проте цій системі відводиться значне місце.

М. Каган, відстоюючи свою позицію, вказує, що ціннісна свідомість визначає цілі культурної активності людини, її смисли, її спрямованість, а пізнання – найбільш ефективний спосіб досягнення цих цілей [5, с. 154]. Аналогічні ідеї висловлювали також М. Бахтін, В. Келле, М. Ковальзон та ін.

У цьому контексті наведемо протилежну точку зору, яку відстоює В. Александров. Загальнолюдські цінності, на його думку, можна визначити як специфічні інтерсуб'єктивні значення, що формуються в ході діалогу культур. Щоб ці цінності стали надбанням конкретної особистості, наголошує В. Александров, вони повинні не суперечити, з одного боку, її власному життєвому досвіду, а з іншого – образу відображеного в її свідомості історичного досвіду культури, до якої ця особа належить. Як вважає науковець, тільки в разі узгодження всіх цих моментів соціальні цінності завоюються на рівні особистісних переконань і стають “потужним інтерпретаційним фактором під час відпрацювання інтерсуб'єктивних значень” [1, с. 22–24].

Порушуючи проблему цінностей, зазначимо, що на сучасному історичному етапі розвитку людства спостерігається процес осмислення існуючої реальності та невпинної зміни ролі цінностей у суспільстві.

Ми цілком поділяємо думку О. Айзера стосовно того, що актуальна система цінностей, на відміну від своїх минулих аналогів, повинна не тільки допомагати особистості пристосуватися до існуючих культурних стереотипів, скільки спонукати її до пошуку все більш ефективних динамічних рішень, соціокультурних форм життя, оптимальних шляхів, методів і засобів відповідної самозміни [23, с. 142, 144].

У цілому культурно-історичний аналіз процесу розвитку цінностей допомагає краще зрозуміти у світлі ціннісної проблематики сучасні суспільні події, зосереджує увагу на необхідності сприймати погляди на про-

блему цінностей з боку вчених як їхню суб'єктивну проекцію домінуючих тенденцій розвитку суспільства у відповідний цим поглядам час.

Висвітлення зазначеної проблеми неможливе без вивчення наукових здобутків прихильників системного підходу до типології цінностей.

Перед тим, як перейти до більшої деталізації цього питання, зазначимо, що в науковій літературі пропонуються різні типології систем цінностей. Так, наприклад, з формального погляду цінності поділяють на позитивні й негативні, на відносні й абсолютні, на суб'єктивні й об'єктивні. За змістом виділяють речові, логічні, етичні й естетичні цінності: приємне, корисне й придатне; істина, добро, прекрасне [21, с. 507]. Існує розподіл цінностей на соціальні (загальні), групові й індивідуальні. У деяких наукових джерелах визначають актуальні, наявні й можливі цінності [13, с. 258].

Аналіз різних систем цінностей дає змогу зробити висновок, що, незважаючи на певні суперечливості, вони значно доповнюють і збагачують одна одну. Різниця, яка існує між ними, пояснюється тим, що вчені у процесі визначення певних систем цінностей керувалися різними основами й критеріями, а також власним суб'єктивним баченням ціннісної проблематики.

Звертаючись до наукових здобутків учених, прихильників системного підходу, зазначимо, що сукупність цінностей є складною системою з усіма притаманними системі ознаками.

Проблема цінностей, відповідно до науково-гносеологічного підходу, пов'язується з проблемою встановлення істини як результату наукового пошуку. У контексті означеного підходу виділяється три різні наукові позиції.

Так, представники першої з них (Д. Белл, Дж. Гелрейт, О. Спірін та ін.) вважають, що будь-яка істина вже є цінністю.

Відповідно до другої позиції (Л. Баженов, В. Басенець та ін.), істина й цінності належать до різних царин пізнання світу. Ряд учених цієї позиції відстоюють думку про те, що істина є об'єктивним результатом наукового дослідження, відображенням об'єктивної закономірності, а цінності виражають суб'єктивну оцінку, ставлення до певного предмета, явища, ідеї. На підставі окресленої позиції питання про відповідність цінностей й істини взагалі треба вважати неправомірним. На думку зазначених науковців, значущість цінностей визнається тільки в галузі соціально-гуманітарних наук, де цінності – природний об'єкт дослідження. Не дивлячись на розбіжності у двох вищезазначених позиціях, загальні висновки збігаються в тому, що науковий пошук не можна піддавати зовнішньому ідеологічному контролю й коригуванню.

Констатуючи жахливі наслідки науково-технічного прогресу, представники третьої з визначених позицій (В. Казначеев, Г. Маркузе, О. Негт, М. Хоркмаймер та ін.) впевнено відстоюють думку стосовно того, щоб у сучасних умовах було встановлено жорсткий контроль над проведенням усіх наукових досліджень і особливо над застосуванням їхніх результатів на практиці.

У цьому контексті доцільно звернути увагу на той факт, що представники міжнародного наукового центру “Людство у 2000 році” та Римського клубу намагалися знайти ефективні шляхи виходу людства і, зокрема, науки зі стану загальної кризи. Гарантією збереження живого світу, відповідно до позиції вчених, може стати розгортання всіх сфер життєдіяльності навколо цінностей.

Вивчаючи праці прибічників науково-гносеологічного підходу, ми мали можливість проаналізувати питання про співвідношення наукового знання й цінностей, усвідомити значущість соціальної відповідальності вчених за наслідки професійної діяльності. Разом з тим доцільне практичне впровадження положення про необхідність введення розумних обмежень у використанні небезпечних для життя та здоров’я людини сучасних наукових технологій, а головними критеріями для встановлення таких обмежень пропонується зробити загальнолюдські цінності. Ураховуючи важливість ознайомлення молоді з провідними ідеями щодо встановлення зовнішнього суспільного контролю за використанням на практиці наукових досягнень, які можуть завдати людям шкоду, ці ідеї мають бути обов’язково відображені у процесі формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти під час навчання у вищому навчальному закладі.

Продовжуючи вивчати наукові праці щодо цінностей, визначимо напрями аналізу з цього питання:

– логіко-гносеологічний аналіз цінностей: проблема цінності інтерпретується в контексті відносин суб’єкта і дійсності, що містить у собі не тільки знання про об’єкт, а й знання про відносини суб’єкта і об’єкта (М. Кисельов, М. Кузнецов, В. Лекторський, Л. Морозова та ін.);

– логіко-методологічний аналіз: проблема цінності тут аналізується в загальному контексті наукового пізнання. Цінностями у цьому підході називаються, по-перше, логіко-методологічні параметри (критерії науковості, ідеали, норми дослідження, форми і способи опису, пояснення, докази, організація знання тощо); по-друге, об’єктивно-істинне знання (теорія, закон, факт); по-третє, операціональне знання (наукові принципи, методи) (В. Бакіров, Н. Мещерякова та ін.);

– соціологічний аспект цінностей. При цьому підході аналізується здатність цінностей впливати на формування соціологічного знання, його об’єктивність. Тут розглядаються способи ціннісної категоризації соціальних явищ, систематизуються результати емпіричних досліджень цінностей як можливий інструмент соціального управління (М. Каган, В. Мантанов, А. Ручка, В. Шрейбер та ін.);

– культурологічний аспект цінності підкреслює зв’язок аксіологічних уявлень як іманентних характеристик культур, їх включеність до культурної тканини як конкретної епохи, так і всієї історії людства (Ю. Єфімов, В. Крюков, Н. Чавчавадзе та ін.).

Як бачимо, цінностями визначалися не лише усталені норми, моральні та естетичні ідеали, а й будь-які феномени свідомості, що є значущі-

ми для суб'єкта або суспільства. Про багатозначність поняття “цінність” свідчить і той факт, що цей термін став широко застосовуватися в різних галузях.

Різними аспектами проблеми цінності займалися В. Андрущенко, Л. Архангельський, І. Бойченко, Г. Волинка, Л. Губерський, А. Гулига, А. Гусейнов, О. Дробницький, М. Каган, В. Касьян, С. Кримський, Н. Мотрошилова, Б. Новіков, М. Підлісний, М. Попович, С. П'янзін, В. Рижко та ін.

Так, С. П'янзін, вивчаючи цінність як духовно-практичний феномен, наголошував на тому, що універсальність ціннісного ставлення, проникненість ним людського життя загалом стали однією з причин розмитості поняття “цінність” у філософії, де воно уявляється зрозумілим з самого початку, інтуїтивно. Проте ця первинна наочність цінності, вказує науковець, приховує та утаємничує буттєву глибину, зумовлює значну складність її аналізу та обґрунтування [14].

М. Підлісним запропоновано власний варіант структури категорії “цінність”, змістовними елементами якої є: 1) природа як духовний потенціал нескінченного всесвітнього життя; 2) ідеал як єдність бажаного і належного; 3) норма як належне; 4) значущість об'єкта для суб'єкта (позитивна чи негативна); 5) об'єкт як носій цінності (явища, факти, події природної і соціальної дійсності, із приводу яких складаються значущі міжсуб'єктні відносини); 6) природа як умова, джерело і сфера життя та діяльності суб'єкта [12].

У контексті висвітлення соціально-філософського підґрунтя соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти важливим є напруження М. Підлісного щодо інформації про стан ціннісної свідомості й особливості ціннісних орієнтацій в молодіжному середовищі. Заслуговує на увагу положення автора стосовно необхідності формування нової системи цінностей, що відповідає епосі глобалізації, а також традиційної та техногенної цивілізації, рисами якої повинні стати інтеграція, діалог, консенсус, ненасильство, толерантність, самоцінність особистості, екологічний імператив, тобто цінності, що слугують збереженню та розвитку всього людства [12].

Не заперечуючи попередньому науковцю, Г. Ярчук проаналізував на основі структурно-функціонального методу структуру ціннісних орієнтацій студентської молоді, їх функціональні взаємозв'язки та залежності, місце та роль у них екологічних цінностей [26].

Досліджуючи проблему “соціоприродних цінностей”, доцільно акцентувати увагу на дослідженні М. Гончаренко на тему “Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз)” [4], у якому визначено екоцентристську систему цінностей, яка повинна бути покладена в основу формування сучасної екологічної культури, де відповідна свідомість передбачає пріоритет екологічної доцільності, прагнення до рівноправних відносин з природою і визнання самоцінності природного середовища. Основною складовою зазначеної системи

цінностей, на думку М. Гончаренко, є відповідальність, яка проголошується автором одним з визначальних чинників формування екологічної культури. Звідси й необхідність побудови нової етики відповідальності, оскільки через відповідальність людина актуалізує свою винятковість і сприяє формуванню особистості [4].

Ми цілком поділяємо позицію дослідниці стосовно вирішення окреслених проблем, визначені нею шляхи усунення наведемо нижче. Так, розв'язання соціокультурних суперечностей сучасного світу, що виникають внаслідок розгортання процесів глобалізації різних сторін людської життєдіяльності (у сфері політики, економіки, культури), об'єднання зусиль, необхідних для розв'язання глобальних проблем, екологічної кризи, можна здійснити тільки на основі формування культури нового типу, культури, в центрі якої має бути гармонія відносин між суспільством і природою. На зміну центризмів технічного та економічного, підкреслює дослідниця, має прийти нова екологічно орієнтована світоглядна парадигма цивілізації, а інструментальне ставлення людини до природи повинне змінитися на таке, коли природа й соціум будуть одним як у вимірі об'єктивних законів буття, так і в логіці його організації.

Успішності цих змін буде сприяти також і освітня діяльність. Порушуючи проблему реалізації цінностей в освіті, А. Ярошенко сформулювала принципи ціннісної складової свідомості, що зводяться до такого: а) гуманістичний та екологічний ригоризм, який пов'язаний з необхідністю допомоги знедоленим людям у різних регіонах світу без порушення досягнень у сфері прав і свобод індивіда; б) глобальний масштаб відповідальності (як відносно людських спільнот, так і щодо довкілля); в) врахування принципів соціокультурної специфіки, історизму і функціоналізму в етичних роздумах; г) розрізнення кола цінностей з різним статусом, поширенням та правилами застосування; д) розрізнення загальнозначущості цінностей та їх головування (вищого статусу); е) виявлення та поширення цінностей у режимі комунікації індивідів, спільнот з різними етичними позиціями [25].

Маючи за мету розкрити соціально-філософське підґрунтя поняття “соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти”, ми вважаємо за потрібне продовжувати досліджувати проблему реалізації цінностей в освіті на сучасному етапі розвитку суспільства.

У цьому контексті розглянемо працю Л. Панченко з формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства [11]. Дослідницею доведено, що поняття “цінності”, зберігаючи традиційно визначений філософсько-світоглядний зміст, у трансформаційному суспільстві одночасно доповнюється новими характеристиками, зумовленими своєрідним духом епохи, логікою змін, які дають підстави говорити про “нову парадигму цінностей”, що утверджується в цьому суспільстві; вперше у філософській літературі здійснена спроба побудови структури системи цінностей української молоді, що сформувалася за роки незалежного розвитку.

Варто звернути увагу на монографію В. Огнев'юка “Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку” [10]. Автором виокремлено чотири послідовних сходинки генези знань про відносини між людиною, суспільством та природою. Перша – коли людство визначалося або як біологічна спільнота, гоміум (медико-біологічні знання), або як соціум (суспільні науки), або у біосферному аспекті (природничі науки). Друга, на думку вченого, характеризує парні відносини людини з довколишнім світом: біосфера й гоміум, біосфера й соціум; людина та суспільство. На третій сходинці відносини між біосферою, суспільством та людиною розглядаються в аспекті парних ізольованих відносин. І, нарешті, на четвертій стадії біосфера, суспільство та людина досягаються у системному, синергетичному вимірі, коли всі зазначені суб'єкти відносин виступають у ролі підсистем генеральної системи: “людина – суспільство – природа”. Дослідження її, наголошує В. Огнев'юк, вимагає інтеграції природничих, суспільних, технічних та гуманітарних знань, зумовлюючи можливість і необхідність формування принципово нових світоглядно-методологічних засад наукового дослідження та освітнього пізнання людиною всього розмаїття своїх відносин з оточуючим світом [10].

Отже, з урахуванням вищенаведених міркувань можна сказати, що поняття цінності відображається у великій кількості соціально-філософської літератури та споріднене із поняттями “ціннісні орієнтації”, “установка”, “соціальна установка”. Причому тлумачення кожного з них зумовлює визначення всіх інших дефініцій з цього ряду. У цілому зазначимо, що проведення порівняльного аналізу поняття цінності та інших близьких за значенням понять дає змогу не тільки більш чітко роз'єднати їх за значенням, а і краще усвідомити сутність самого терміна “цінність” та сформулювати власне тлумачення поняття “соціоприродні цінності”.

На підставі аналізу вищевикладеного матеріалу та раніше викладених статей ми визначаємо соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти як комплекс інтегративних утворень особистості, які виявляються у вибірковому ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду соціоприродних відносин, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь і навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах та інтересах особистості.

До переліку соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти ми відносимо такі цінності: людинолюбство, самоусвідомлення і переживання своєї єдності з природою; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою та учнів у довіллі; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам; дбайливе й економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів; участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів.



**Висновки.** Таким чином, аналіз вищевказаного наукового матеріалу сприятиме проведенню ґрунтовного дослідження з проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

#### Література

1. Александров В.Б. Общечеловеческие ценности: диалог культур / В.Б. Александров // Культура и ценности: сб. науч. трудов. – Тверь : Тверский госуд. университет, 1992. – С. 17–26.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь ; Перун, 2004. – 1440 с.
3. Виндельбанд В. Избранное: дух и история : перевод с нем. / В. Виндельбанд. – М. : Юрист, 1995. – 685 с.
4. Гончаренко М.М. Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / М.М. Гончаренко. – К., 2005. – 20 с.
5. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
6. Карпенко І.П. Трансформація загальнолюдських цінностей в інформаційному суспільстві : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / І.П. Карпенко. – К., 2004. – 17 с.
7. Краткий словарь по философии / [под общ. ред. И.В. Блаугера, И.К. Пантина]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.
8. Марков Б.В. Ценности и бытие в философской антропологии Макса Шелера [Электронный ресурс] / Б.В. Марков. – Режим доступа: [http://anthropology.rchgi.spb.ru/sheler/sheler\\_i4.htm](http://anthropology.rchgi.spb.ru/sheler/sheler_i4.htm).
9. Ницше Ф. Генеалогия морали (Памфлет). – Избранные произведения : в 2-х т. / Ф. Ницше. – М. ; Л., 1990. – Т. 2. – С. 3–147.
10. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
11. Панченко Л.М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Л.М. Панченко. – К., 2003. – 19 с.
12. Підлісний М.М. Становлення філософської теорії цінностей (історико-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 19.00.05 / М.М. Підлісний. – Д., 2003. – 17 с.
13. Психология : учебник / [под ред. А.А. Крылова]. – М. : ПРОСПЕКТ, 1999. – 584 с.
14. П'янзін С.Д. Цінність як духовно-практичний феномен : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / С.Д. П'янзін. – К., 2002. – 163 с.
15. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / С.В. Совгіра. – К. : Наук. світ, 2008. – 346 с.
16. Советский энциклопедический словарь / [науч.-ред. совет: А.М. Прохоров (пред.), М.С. Гиляров, Е.М. Жуков и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
17. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 234 с.
18. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 6-е изд. перераб. и дополн. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
19. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильчев, С.М. Ковалев и др.]. – 2 изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
20. Философский энциклопедический словарь / [голов. ред.: Л.Ф. Ильчев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
21. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
22. Філософський словник соціальних термінів / [під загальн. ред. В.П. Андрущенко]. – 3-є вид. доповн. – К. ; Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
23. Цивилизация. Восхождение и слом: Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса / [отв. ред. Э.В. Сайко]. – М. : Наука, 2003. – 453 с.
24. Шелер М. Избранные произведения : перевод с нем. / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.
25. Ярошенко А.О. Формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук (соціально-філософський аспект) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / А.О. Ярошенко. – К., 2003. – 177 с.
26. Ярчук Г.В. Екологічна парадигма у формуванні світоглядно-моральних цінностей студентів : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 / Г.В. Ярчук. – К., 2009. – 16 с.

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО СЛОВОЦЕНТРИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЛІНГВОСИНЕРГЕТИКИ**

Прихована дія слова – одна з найбільш таємничих проблем людства, як і проблема синергетики. Найчастіше дія слова розуміється, як можливість нав'язувати іншому різноманітні мовленнєвотворчі дії, а іноді й несумісні форми їх вираження. Уміння породжувати мовленнєві образи і мовленнєві тексти, за допомогою їх впливати на установки особистості й суспільства, стає дієвим чинником мовної могутності.

Лінгвосинергетичний підхід до навчання мови словом – це сфера суміжних відносно предмета розгляду наукових дисциплін (мовознавства, логіки, психології, психолінгвістики, теорії мовної комунікації, текстології, нейролінгвістики, психології тексту та ін.).

Словоцентрична робота над текстом (текстова діяльність) при цьому стає засобом мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку учнів. У зв'язку з комунікативністю, текстоцентризмом та словоцентризмом навчання мови особлива увага приділяється урокам словесності, діяльності вчителя-філолога, який, у першу чергу, сприяє виробленню у школярів навичок спілкування, з'єднання різнобічного мовленнєвого розвитку особистості дитини з вивченням мовної системи.

Дослідження останніх років свідчать про незадовільний стан мовного, мовленнєвого, комунікативного розвитку учнів загальноосвітньої школи за цілим рядом критеріїв. Це, передусім, пов'язано з недостатньою науковою розробленістю багатьох проблем розвитку зв'язного мовлення школярів. Зокрема, не до кінця досліджені питання відбору і презентації за класами мовного матеріалу. Про це говорять у своїх працях такі сучасні українські і російські дослідники, як А.А. Андрєєв, В.І. Аннушкін, В.П. Беломорець, Ю.А. Бельчиков, В.М. Вандишев, Н.С. Вашуленко, І.Ф. Гудзик, Е.Н. Зарецька, С.Ф. Іванова, Н.Н. Кохтєв, Т.А. Ладиженська, М.Р. Львов, Ю.В. Рождественський, Г.М. Сагач, О.І. Тарасова, Н.Г. Чибісова та ін.

Мовленнєвотворча ж діяльність школярів як відображення словоцентризму в навчанні мови – феномен мовленнєвої культури, що відображає рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього духовного стану, вираження переваг та інтересів дітей, вона також є потужним засобом їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативної бази кожної особистості.

Мовленнєвотворча діяльність учнів потребує мовленнєвотворчої діяльності педагога в умовах лінгвосинергетичної мовної освіти. Тому своєчасне звернення до словоцентричного навчання мови спонукає комунікативно виправдано використовувати мову, зважено підходити до вибору слова в найбільш типових життєвих ситуаціях, допомагає вирішувати най-

типовіші комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, громадської сфер спілкування, не тільки учнів, а й викладачів.

Саме в цьому й полягає актуальність обраної психолого-педагогічної проблеми вивчення освітніх потреб слухачів системи підвищення кваліфікації щодо труднощів в оволодінні інтерактивними методами організації навчальної мовної, мовленнєвої та комунікативно-словоцентричної діяльності.

**Мета статті** – визначити шляхи підготовки вчителів-словесників до словоцентрично зорієнтованого навчання засобами лінгвосинергетики в межах роботи обласної творчої групи.

Формуванню нової змістовної лінії комунікативної діяльності педагога-лінгвіста сприяють: збільшення інтенсивності та щільності інформаційних потоків, у які занурені учасники освітніх процесів; збільшення кількості учасників комунікації в освітньому просторі та розвиток соціального партнерства; поява в людей нових комунікативних потреб й інтересів; розвиток нових форм і каналів трансляції освітньої інформації; необхідність у нових умовах підвищення ступеню інформативності й адресності педагогічної взаємодії [1, с. 6].

Усе це зумовлює актуальність обраної теми творчої групи, присвяченої одній з найважливіших психолого-педагогічних і лінгвометодичних проблем – формуванню й удосконаленню комунікативно-мовленнєвої компетенції учнів засобами лінгвосинергетичного підходу до словникової роботи.

Сучасний етап вивчення цієї проблеми ввібрав усі прогресивні здобутки минулого. У педагогічних системах вітчизняної та світової науки важливе місце посідають рекомендації щодо створення умов для максимально повного розкриття природних здібностей дітей, розвитку їхньої самостійності, творчої активності саме як провідних рис особистості дитини, що допомагають їй успішно і творчо освоювати навколишній світ, виражати свій внутрішній світ через різноманітні діяльності, у тому числі й мовленнєву творчість (О.В. Духнович, Я.А. Коменський, М.О. Корф, Дж. Локк, М. Монтессорі, І.І. Огієнко, О.О. Ольжич, О.О. Потебня, С.Ф. Русова, К.Д. Ушинський та ін.). Цінну методичну спадщину залишили знавці дитячої творчості М.Ф. Бунаков, Ф.І. Буслаєв, І.І. Срезневський, Л.М. Толстой, В.П. Шереметьєвський.

Засідання обласної творчої групи вчителів-словесників з теми: “Впровадження системи роботи над словом у контексті лінгвосинергетики” мають за мету: пошуки нових напрямів роботи зі словом на уроках мови, яка розвиває інтерес до слова як історико-культурного феномену та веде від відчуття слова до його пізнання засобами лінгвосинергетики.

Завдання:

- розкрити зміст і специфіку системи роботи над словом в контексті лінгвосинергетики;
- ознайомити членів творчої групи з основами лінгвосинергетики;

– з'ясувати сутність лексико-семантичного потенціалу особистості в умовах компетентісно зорієнтованого навчання;

– уточнити методичні вимоги щодо формування лінгвосинергетичного підходу в системі роботи над словом в умовах експериментальної діяльності.

Очікувані результати:

– набуття знань і вмінь щодо роботи над словом в контексті лінгвосинергетики;

– апробація розробленого науково-методичного забезпечення експериментальної діяльності вчителів-словесників щодо формування мовного, мовленнєвого, комунікативного потенціалу особистості учнів 5–9-х класів загальноосвітньої школи.

*Засідання I*

*Тема. Лінгвістична та психологічна характеристики мовленнєво-творчої діяльності школярів.*

Мета: пошуки нових напрямів роботи зі словом на уроках української мови, яка розвиває інтерес до слова як історико-культурного феномену та веде від відчуття слова до його пізнання засобами лінгвосинергетики.

1. Анкетування. Аналіз. Побудова схеми “Логіка викладення змісту засідань”.

2. Проблема лінгвосинергетичного підходу до словникової роботи в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

3. Лінгвістична та психологічна характеристики мовленнєво-творчої діяльності школярів.

4. Аналітичний добір літератури з проблеми творчої групи.

5. Комунікативний тренінг: “Учитель-словесник як суб’єкт словоцентричної діяльності”.

*Засідання II*

*Тема. Лінгвосинергетичний підхід до навчання мови словом (робота з текстами).*

Мета: набуття знань і вмінь щодо словоцентричної роботи в контексті лінгвосинергетики.

1. Дослідження феномену філософії слова у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

2. Лінгвосинергетичний підхід до навчання мови словом (робота з текстами).

3. Мовленнєва творчість як спосіб здійснення мовленнєвої дії в межах лексико-граматичних діапазонів ситуативного варіювання (підготовка ситуацій-спроб для лексико-граматичної роботи в межах запропонованого тексту).

4. Тренінг “Дзеркало” (підготовка ситуацій-спроб для лексико-граматичної роботи).

### Засідання III

*Тема. Вивчення стану організації мовленнєво-творчої діяльності в загальноосвітній школі.*

Мета: уточнення методичних вимог щодо формування лінгвосинергетичного підходу в системі роботи над словом.

1. Рівень мовленнєво-творчої діяльності школярів у площині лінгвосинергетики.

2. Вивчення стану організації мовленнєво-творчої діяльності в загальноосвітній школі (аналіз педагогічної документації та анкетування вчителів).

3. Опосередковане навчання дітей мовленнєво-творчої діяльності (апробація розроблених спеціальних творчих завдань, вправ, створення мовленнєвих ситуацій, які стимулюють дитячу творчість тощо).

4. Читацький семінар як інтерактивна форма опосередкованого навчання дітей мовленнєво-творчої діяльності засобами комплексного комунікативно-словоцентричного аналізу тексту за запропонованою схемою.

Схема комплексного комунікативно-словоцентричного аналізу тексту:

I. Лексематичний рівень спілкування (в центрі аналізу – слово як двостороння одиниця в сукупності його значень та форм під час спілкування):

– місце і час спілкування; їх вплив на перебіг інтеракції: ритуальні, типові словоформи привітання, прощання, вибачення, вітання тощо;

– вербальна та невербальна характеристика каналів комунікації (*вокальний*: звуковий, слуховий; *візуальний*: зоровий; *тактильний*: дотиком; *нюховий*; *смаковий*);

– комунікативний шум і його вплив на спілкування (*фізичний*: шум мотора автомобіля, вентилятора, тиха вимова адресанта; *психічний* шум: ставлення до адресанта або адресата; неухважність слухача, заглибленість у свої думки; інтелектуальна обмеженість; *семантичний*: спілкування різними мовами; використання спеціальної термінології).

II. Лексико-семантичний рівень спілкування (аналіз лексико-семантичних варіантів слова, далі – ЛСВ слова, у контексті комунікативно-словоцентричних стратегій і тактик):

1. Виявлення комунікативно-сугестивної мети кожного з учасників спілкування. Чи змінюється впродовж інтеракції мета спілкування? Якщо так, то в чому причина?

2. Аналіз комунікативно-словоцентричної ініціативи учасників спілкування персонажів (вербальна сугестія ініціативи: радість, відчай, піднесення, бадьорість, похмурість, наполегливість, страх, розсудливість, байдужість тощо).

3. Аналіз комунікативно-словоцентричних стратегій (*комунікативно-словоцентричною стратегією* вважається умисно здійснюваний комплекс мовленнєво-мисленнєвих дій щодо планування своєї словоцентрич-

ної взаємодії зі співрозмовником для реалізації конкретної комунікативно-сугестивної мети. Практичним інструментом такої реалізації слугує *комунікативно-словоцентрична тактика*):

– *власне комунікативні*: послідовність комунікативних дій / *змістовні*: змістовне планування мети з урахуванням мовного матеріалу;

– *кооперативні*: діалоги та полілоги / *некооперативні*: суперечки, претензії, погрози, конфлікти.

4. Оцінювання учасниками комунікативно-словоцентричної стратегії один одного словами різної конотації (наприклад, слова мінорні, мажорні: прекрасні, світлі, ніжні, радісні, піднесені, бадьорі, яскраві, сильні, стрімкі, повільні, тихі, суворі, сумні, темні, важкі, тужливі, похмурі, страхотливі, лихі, сердиті, люті тощо).

5. Виявлення тактик комунікативної поведінки учасників спілкування. Типи тактик. Зміна тактик (якщо це спостерігається):

– *тактики продукування* оцінного (позитивного чи негативного) значення, використовувані адресантом як суб'єктом оцінювання;

– *тактики реагування* на оцінне (позитивне чи негативне) значення, використовувані адресатом як об'єктом оцінювання.

6. ЛСВ слів для характеристик соціальних і комунікативних ролей, які реалізуються персонажами у фрагменті, який аналізується. Чи змінюються комунікативні ролі учасників спілкування? Соціальні ролі визначаються професією, видом діяльності, статтю, віком; комунікативні ролі формуються із сукупності дій, мовленнєвих вчинків, міміки, фраз, зовнішності, одягу тощо (порадник, красень, супермен, бунтівник, діловий, знаменитість, жертва, “сіра людина” тощо).

7. Виявлення прихованих ролей (комунікативних позицій) учасників спілкування (із застосуванням трансактного аналізу Е. Берна): *позиція дитини* – передбачає ведення спілкування за принципом “хочу/не хочу” за допомогою слів; *позиція батька* – передбачає ведення спілкування за принципом “роби так-то і так-то” за допомогою слів; *позиція дорослого* – зорієнтована на норми логіки, здоровий глузд, врахування реальної ситуації, бажання бути у всьому рівним з іншими за допомогою слів.

8. Характеристика типів спілкування персонажів: відкрите/закрите; ініціативне/примусове; офіційне/неофіційне; етикетне/розкуте; конфліктне/кооперативне.

9. Аналіз складових комунікативно-словоцентричного кодексу кожного учасника спілкування (“позитивні” та “негативні” слова).

III. Мовленнєвий рівень спілкування (використання слів в тому чи іншому ЛСВ слів у складі речення та тексту).

1. Мовленнєві жанри, яким віддається перевага учасниками спілкування (бесіда, розмова, суперечка, розповідь, історія, лист, записка, щоденник тощо), їх лексико-семантична організація (ключові слова, словосполучення, речення).

2. Найчастотніші типи мовленнєвих актів (*репрезентативи* або *асертиви* – зобов’язують мовця нести відповідальність за істинність слів чи висловлювань; *директиви* – змушують адресата зробити дещо; *комісиви* – зобов’язують мовця виконати певні дії у майбутньому або дотримуватися певної лінії поведінки; *експресиви* – виражають психологічний стан, характеризують міру відвертості мовця; *декларативи* – встановлюють відповідність між пропозиційним змістом слів-символів та висловлювань та реальністю) та їх лексико-граматичне втілення (*репрезентативи* або *асертиви* – дієслова: хвалитися, скаржитися; *директиви* – опорні дієслова: запитувати, наказувати, командувати, просити, молити, радити, запрошувати; *комісиви* – мати намір, ставитися прихильно; *експресиви* – поздоровляти, просити вибачення, співчувати, привітати; *декларативи* – якщо я, то Ви).

3. Дотримання норм культури мовлення учасниками спілкування.

4. Типи мовленнєвих помилок в ідіостилі учасників спілкування.

5. Аналіз лексемо-семантичних варіантів спілкування: вживання слів у прямих і переносних значеннях, образність, тропи і фігури мовлення тощо.

#### *Заняття IV*

*Тема. Використання способу “образ-слово” в контексті словникової роботи.*

Мета: з’ясувати сутність лексико-семантичного потенціалу особистості в умовах компетентісно зорієнтованого навчання засобами словникової роботи.

1. Загальний висновок щодо результатів виконання учнями 5–9-х класів мовленнєвотворчих завдань у процесі вербалізації образів (лінгвосинергетичний підхід до використання способу “образ-слово” в контексті словникової роботи).

2. Творчі роботи учнів 5–9-х класів з урахуванням лінгвосинергетики.

3. Аналіз анкетування вчителів з проблеми творчої групи.

4. Самодіагностика комунікативно-словоцентричного потенціалу особистості.

5. Соціально-педагогічний тренінг “Словникова скарбниця”.

**Висновки.** Таким чином, робота обласної творчої групи “Впровадження системи роботи над словом в контексті лінгвосинергетики” в складі: С.В. Вілінської (ліцей “Творчість” м. Мелітополь); Л.В. Денисенко (Преображенський НВК № 2 “Школа-дитсадок”); І.П. Іванової (НВК № 103 Комунарського РВО); О.П. Конкової (Запорізький ліцей № 10); Л.В. Корчевої (ЗОШ № 75 Заводського РВО); Л.О. Коса (ЗОШ № 90 Комунарського РВО); Ю.В. Науменко (ЗОШ № 24 м. Мелітополь); Л.В. Передерій (НВК № 1 м. Енергодар); Н.В. Погорелової (багатопрофільний ліцей № 99 м. Запоріжжя Хортицького РВО); І.І. Фомич (багатопрофільний ліцей № 99 м. Запоріжжя Хортицького РВО); Н.І. Яремчук (Оріхівська гімназія № 1 “Сузір’я”) дійшла таких висновків.

Словоцентричне навчання мови на засадах лінгвосинергетики передбачає дотримання певних принципів навчання, таких як:

– комунікативний принцип – слово має вивчатися в структурі тексту як один з важливих компонентів, використовуваний у мові згідно з цілями й умовами спілкування;

– системний принцип – передбачає використання в певній послідовності взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих слів-образів і текстів;

– принцип інтеграції знань учнів через наукові тексти, використувані у викладанні різних навчальних предметів;

– принцип випереджального навчання важким розділам шкільного курсу мови – поетапне вивчення складного лінгвістичного матеріалу з використанням ряду взаємопов'язаних текстів;

– принцип виховуючого навчання – створення за допомогою текстів і власної мовленнєвої діяльності навчально-мовленнєвих, що навчають, і мовленнєво-мисленнєвих ситуацій, що відображають громадські норми і правила мовної поведінки.

#### Література

1. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова ; [под ред. В.А. Сластёнина]. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

ЛЕБЕДЄВА В.В.

## НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У процесі навчально-пізнавальної діяльності закладається підґрунтя певних знань, умінь, навичок, цінностей професійної діяльності, відбувається розвиток особистості студента завдяки розкриттю його потенційних можливостей, формується соціально якісна відповідність потребам суспільства: бути моральним, високопрофесійним, конкурентоспроможним фахівцем. Результативність навчально-пізнавальної діяльності виражається в професійному статусі майбутнього фахівця.

Навчально-пізнавальна діяльність визначає професійне становлення студента (його статус), набуття ним професійно важливих знань, умінь і навичок, його особистісне зростання як фахівця (формується соціально-професійний аспект “Я-концепції”).

Отже, навчально-пізнавальна діяльність сприяє формуванню професійного статусу майбутнього вчителя. Вона є провідною діяльністю студента в процесі професійної підготовки. І якщо ця діяльність значуща для студента, то більш продуктивною і результативною вона є.

**Мета статті** – розглянути суть навчально-пізнавальної діяльності як підґрунтя формування професійного статусу майбутнього вчителя.

Загальновідомо, що розвиток особистості здійснюється в діяльності, що є специфічною людською формою активного ставлення до навколиш-



нього світу, зміст якої становить його доцільну зміну і перетворення [1, с. 151]. Діяльність завжди предметна, свідома і цілеспрямована.

У процесі навчально-пізнавальної діяльності та через неї досягаються основні цілі підготовки фахівця. Цій діяльності притаманні як загальні риси процесу навчання (механізми та етапи навчання, цілісність структури та єдність основних його компонентів тощо), так і специфічні, зумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форми організації навчання у ВНЗ.

Для навчально-пізнавальної діяльності характерні такі ознаки:

1) активність навчально-пізнавальної діяльності в опануванні студентами професійних знань, умінь і навичок, яка спрямовується цілями, завданнями, що потрібно вирішити; потребами й інтересами, котрі мають бути задоволені; мотивами, що спонукають до пізнання, до пізнавальної діяльності; значущістю пізнання для людини;

2) науково-дослідна робота студентів, тобто написання ними курсових і дипломних робіт;

3) професійна спрямованість предметів. Що чіткіша професійна перспектива, то краще студент розуміє, навіщо і як будуть йому необхідні наукові знання, тим успішніше він навчатиметься;

4) проблемний характер навчання;

5) емоційність процесу навчання.

Підґрунтям розвитку особистості і здійснення нею діяльності є мотиви і потреби. Потреба є джерелом активності (А. Петровський). Активність особистості пов'язана зі включенням у діяльність, яка сприяє досягненню мети. К. Платонов визначав діяльність, виходячи з мети: “структуру будь-якої діяльності можна подати в такій загальній схемі: мета → мотив → спосіб → результат” [2, с. 150].

Оскільки мета співвідноситься з поняттям “діяльність”, вона є необхідним структурним компонентом останньої. Саме мета визначає спосіб, характер дій суб'єкта, водночас будь-яка діяльність є реалізацією певної мети. Починаючи ту чи іншу діяльність, суб'єкт визначає конкретну мету, керуючись певними потребами та інтересами. Мету можна визначити як усвідомлення потреб, передбачення бажаного результату, на досягнення якого і спрямовані дії особистості. Свідома мета завжди визначає спосіб і характер дій людини.

Розглянемо вплив мотивів, потреб та інтересів на навчально-пізнавальну діяльність.

Яскраво виражені професійні, пізнавальні, статусні мотиви, потреби студента сприяють реалізації власної мети навчання, регламентують стиль його поведінки в процесі навчально-пізнавальної діяльності, що призводить до свідомого засвоєння знань, умінь, задоволеності оцінкою свого становища в групі тощо.

Процес саморегуляції через засвоєння досвіду пов'язаний з процесом навчання, зі спрямованістю особистості (інтереси, мотиви, потреби, пере-

конання, установки, принципи). Спрямованість є однією з головних складових розвитку особистості та формування професійного статусу.

У навчально-пізнавальній діяльності студента інтерес має важливе значення, оскільки є одним із найсуттєвіших стимулів здобуття знань, розширення світогляду, підвищення пізнавальної активності, є основою розвитку творчих здібностей студента та формування його професійних нахилів. Відсутність же інтересу негативно позначається на професійному становленні особистості.

Інтереси завжди пов'язані з діяльністю та, виступаючи збудниками, стимулюють її заради задоволення потреби. Виступаючи формою виявлення потреб, інтерес детермінується мотивами діяльності, а тому, відображаючи і потреби, і мотиви, стає метою. Така послідовність має вигляд: потреби – мотиви – інтереси – мета. Єдність потреб, мотивів, інтересів впливає на установку особистості, тобто на її готовність певним чином задовольняти потреби.

На основі потреб та інтересів особистості ґрунтуються, формуються мотиви і цінності. Мотиви є конкретними внутрішніми збудниками діяльності. Мотиви є відображенням у свідомості людини її об'єктивних потреб та інтересів у досягненні певних благ і бажань, умов діяльності. Мотиви зумовлюють формування мети діяльності людини, в результаті чого здійснюється перехід до реалізації інтересів через діяльність, що спирається на ціннісні орієнтації. Отже, на мету діяльності особистості впливають мотиви. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтез зовнішніх і внутрішніх впливів, які визначають ставлення до діяльності.

У навчально-пізнавальній діяльності студента відображення у свідомості явищ та процесів певної предметної сфери пов'язане зі ставленням до них. Тому інтерес завжди виявляється в емоційному сприйманні, породжує позитивне ставлення до майбутньої сфери пізнання та створює гарне підґрунтя для моральних й естетичних виявлень студента.

Пізнавальний інтерес є одним зі значущих мотивів навчання в загальній структурі мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Він являє собою реально діючий мотив, не потребує постійного зовнішнього стимулювання, породжує бажання пізнавати, здобувати знання та брати в цьому активну участь.

Пізнавальний інтерес спонукає до діяльності та забезпечує високу її продуктивність. Відносно формування знань і умінь, моральних якостей, світогляду він розвиває пізнавальні сили, особистісні якості: активність, самостійність, виявляє та реалізовує потенційні можливості студента, які в майбутньому позначаються на його професійному статусі.

За умов наявності пізнавального інтересу в процесі навчання найвідчутніше здійснюється інтеріоризація, тобто процес перетворення зовнішніх, реальних дій у внутрішні, розкривається взаємозв'язок діяльності та свідомості, механізм оволодіння студентом суспільно-історичним досвідом педагогічної професії, набутим суспільством.

Пізнавальний інтерес є одним із важливих стимулів до навчання, пізнання нового. Під його впливом розвивається інтелектуальна активність, удосконалюються пам'ять, уявлення, сприймання, підвищується увага, зосередження.

Інтелектуальний характер пізнавального інтересу виявляється у розкритті суб'єктом суті будь-якого явища або предмета, встановленні причинно-наслідкових зв'язків та залежностей. Інтелектуально-пізнавальні ставлення до професії педагога (інформаційні, теоретичні, практичні), на думку багатьох учених, є одним із основних показників інтересу до педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін, В. Максимов, І. Наумов, Г. Сухобська). В. Максимов підкреслює, що розвиток і функціонування професійно-педагогічного інтересу безпосередньо пов'язані з інтелектуальною активністю майбутнього вчителя при оволодінні системою професійних знань [3].

Емоційність пізнавального інтересу супроводжує навчально-пізнавальну діяльність переживаннями та викликає в студентів стан емоційного піднесення. Емоції спонукають до діяльності, а також показують залежність між мотивами та успіхом діяльності.

Врахування особливостей емоційно-чуттєвої сфери особистості значно полегшує процес пізнання загальнолюдських цінностей, посилює здатність до повноцінного сприйняття оточуючої дійсності.

Вольова спрямованість пізнавального інтересу налаштована на подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів, що виникають у навчально-пізнавальній діяльності студента. Розглядаючи навчання з психологічної позиції, К. Ушинський вважав його вольовим процесом, основою якого є усвідомлені мотиви [4].

Комплекс інтелектуальної активності, емоційного піднесення, вольової спрямованості й інтересу створює внутрішній світ особистості, активізує її творчу, пошукову, дослідну діяльність, що сприяє повноцінному пізнанню.

Пізнавальний інтерес завжди виявляється в навчально-пізнавальній діяльності студента, на основі якої відбувається засвоєння ним різноманітного досвіду.

Навчально-пізнавальна діяльність студента спонукається різними внутрішніми та зовнішніми мотивами: самоствердженням, престижністю, відповідальністю, необхідністю досягнення успіху тощо.

Г. Акопов вважає, що навчально-пізнавальна діяльність виявляється і в спілкуванні, сприяючи обміну досвідом, встановленню зв'язку з суб'єктами цієї діяльності, стимулюванню діяльності, виявляючи вплив на становлення сприятливих стосунків, сприяючи формуванню міжособистісних відношень [5].

Активність студентів є основною характеристикою ефективності навчальних занять, управління викладачем їхньою діяльністю.

Активна навчально-пізнавальна діяльність як підґрунтя формування професійного статусу здійснюється в процесі підготовки студента до май-

бутньої професійної діяльності. Вона являє собою організований відповідним чином процес, що закладає провідні якості в особистості, важливі для майбутньої професії з урахуванням психологічної спрямованості до того або іншого процесу мислення, що керується волею, емоціями, моральністю.

Слід також звернути увагу на зв'язок рефлексії з навчально-пізнавальною діяльністю студента. Оскільки професійна підготовка є основною діяльністю студента, то процеси його рефлексій спрямовані на осмислення й усвідомлення власної навчально-пізнавальної діяльності, що приводить до самоорганізації, самоствердження на основі самоаналізу, самооцінки.

Осмислення, самоаналіз навчально-пізнавальної діяльності студентом проходить поетапно, починаючи з визначення свого рівня розвитку, результатів навчальної діяльності, закінчуючись своєчасною корекцією.

За допомогою самопізнання через колективні відносини, соціальне оточення особистість розвивається, гармонізується, відбувається її самовизначення в спільній діяльності, що сприяє формуванню професійного статусу студента.

Слід наголосити на тому, що процеси рефлексій особистості студента в процесі навчання спрямовані на зміст, засоби досягнення, результат навчально-пізнавальної діяльності. Розвиток процесів рефлексій у ході навчально-пізнавальної діяльності приводить до особистісної корекції поведінки через усвідомлення майбутніх дій, спрямованих на досягнення вищого статусу. Тому “Я-концепція” є підґрунтям формування професійного статусу в ході навчально-пізнавальної діяльності на рівні соціальної психології.

Процеси рефлексій для особистості важливі, оскільки вони на основі самокорекції призводять до потреби відповідати вимогам, що висуваються суспільством і ВНЗ до опанування професійних знань.

Таким чином, зміст “Я-концепції”, її формування і зміна здійснюється через взаємодію з оточенням, яка стає продуктом соціалізації.

Успішність формування професійного статусу значною мірою зумовлена і ціннісним підходом. Аксиологічний підхід забезпечує можливість визначення ставлення до навчально-пізнавальної діяльності як ціннісного і орієнтує студента в соціально-пізнавальних цінностях обраної спеціальності.

Професійний статус включає особистісний і соціальний аспекти. Отже, професійний статус студента можна позначити як цінність студента у межах його навчальної групи в процесі навчально-пізнавальної діяльності. У свою чергу, цінність можна визначити як набір стандартів і критеріїв, які людина наслідує у своєму житті, що виявляється у відповідності оцінювання, осмислення явищ, що відбуваються навколо неї, здійснення дій [6]. Соціальні та професійні цінності в цьому випадку являють собою норми моральності й поведінки людини [7, с. 45].

Формування професійного статусу майбутнього вчителя у навчально-пізнавальній діяльності являє собою процес, у якому відбувається оріє-

нтація студента у цінностях професійної підготовки. Включаючись у процес навчально-пізнавальної діяльності, міжособистісних стосунків, студент виявляє соціальну суть, формує особистісні якості, засвоює ціннісні орієнтації.

У ході навчання студент опановує нові шаблони поведінки, що трансформуються у його навчально-пізнавальну діяльність. З їх допомогою особистість цілеспрямовано контролює і регулює процес пристосування до нових умов.

**Висновки.** Отже, навчально-пізнавальна діяльність являє собою чинник розвитку і вдосконалення особистості та є підґрунтям формування професійного статусу майбутнього вчителя. Включення студента в навчально-пізнавальну діяльність передбачає розуміння й усвідомлення того, як її необхідно виконувати, формування відповідальності, навичок поведінки, що приводить до здобуття ним власного професійного статусу.

Уже на першому курсі навчання у ВНЗ студенти починають набувати професійної і соціальної зрілості [8, с. 3], адже вони не лише отримують уявлення про свій ВНЗ, професію, формуючи власне ставлення до неї, а й залучаються до норм (індивідуальних і колективних), навчальних і громадських вимог. У цей період закладається професійний статус, що вирішальною мірою впливає на успіх усього навчання в майбутньому.

#### Література

1. Философский энциклопедический словарь. – [2-е изд]. – М.: Советская Энциклопедия, 1989. – 911 с.
2. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
3. Максимов В.Г. Формирование профессиональных интересов у студентов педвузов в процессе педпрактики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Максимов. – М., 1976. – 18 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 2-х т. / К.Д. Ушинский. – М.; Л., 1967. – Т. 1. – 240 с.
5. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов / Г.В. Акопов // Роль высшей школы в проведении реформ общеобразовательной и профессиональной школ: сборник. – Куйбышев: СПИ, 1986. – 212 с.
6. Абишева А.К. О понятии ценность / А.К. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139–146.
7. Гарман О.С. Новые ценности образования. Содержание гуманитарного образования / О.С. Гарман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. – М., 1995. – Вып. 2. – 240 с.
8. Становление специалиста / [под ред. Смирновой Е.Э.]. – М.: Изд-во Лен. ун-та, 1989. – 236 с.

МАЛЬНЄВА О.В.

## ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Педагогічній діяльності притаманний творчий характер, оскільки в навчально-виховному процесі не можна абсолютно чітко запланувати хід подій, працювати постійно за алгоритмом. Дії суб'єктів педагогічного процесу, по-перше, часто мають непередбачуваний характер; по-друге, вчитель постійно має прагнути до того, щоб його діяльність була насичена несподіваними знахідками, евристичними розвідками, цікавими фактами тощо. Це має сприяти навчанню учнів творчій діяльності, пошуку цікавої ін-

формації. А тому, навчаючись у педагогічному ВНЗ, майбутній учитель має здобути інформацію про творчий компонент як майбутньої діяльності, так і професійно-етичної культури, яка буде забезпечувати ефективність його діяльності.

**Мета статті** – розглянути суть творчого компонента професійно-етичної культури вчителя.

Створюючи цінності, педагог реалізує творчий компонент професійно-етичної культури. Творчість є специфічно людською властивістю, яка одночасно породжена потребами культури, що розвивається, і яка сама формує культуру. Результатом педагогічної творчості є професійно-педагогічна культура. Взаємозв'язок творчості й професійно-педагогічної культури виявляється в тому, що творчість органічно властива педагогічній діяльності. Форми, способи й сфери прояву творчості в педагогічній діяльності нерозривно пов'язані з формуванням професійно-педагогічної культури, а розвиток професійно-педагогічної культури суспільства обов'язково зумовлюється мірою творчого підходу особистості до власної діяльності.

Підкреслюючи творчу природу професійно-педагогічної культури, В.Сластьонін зазначає: “Культура – це завжди творчість із усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на діалог, а “засвоєння” її є прогрес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання й співтворчості, де кожен знову знайдений елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури”. Далі автор підкреслює, що “рівень розвитку культури залежить від ступеня зацікавленості суспільства в розвитку інноваційного потенціалу кожного члена, коли індивідуальність не нівелюється, а активно розвивається” [1].

Згідно з М. Злобіним, культура – це творча діяльність, зафіксована, опредмечена в культурних цінностях, так і, насамперед, дійсна, заснована на розпредмечуванні цих цінностей, що перетворює багатство людської історії у внутрішнє багатство живих особистостей, що втілюється в універсальному освоєнні, переробці діяльності й самої людини. Форми, способи й сфери прояву творчих начал у педагогічній діяльності нерозривно пов'язані з формуванням професійно-педагогічної культури [2].

Творча природа педагогічної діяльності вимагає, відповідно, творчого ставлення педагога до своєї роботи. Самостійність, гнучкість і варіативність мислення, вміння прогнозувати наслідки соціально-педагогічних впливів, готовність до творчої діяльності – усе це є показником наявності й високого рівня професійно-педагогічної культури педагога. Вищевказані якості присутні в ситуації професійної взаємодії, вони також є необхідною умовою й показником наявності професійно-етичної культури.

Найбільш послідовно питання взаємозв'язку науки й педагогічної індивідуальної майстерності у педагогічній діяльності порушував К. Ушинський, що схилився до визначення педагогіки як науки й мистецтва втілювати у своїй праці її досягнення [3]. Багато чого для осмислення творчої діяльності педагога зробив С. Шацький. А. Макаренко розглядав педагогічну

майстерність і педагогічну техніку як творче начало у праці педагога [4; 5]. Ідеєю творчого характеру педагогічної праці пронизана вся педагогічна система В. Сухомлинського [6].

В. Кан-Калик і Н. Нікандров розглядають співвідношення педагогічного ідеалу й педагогічної творчості. Педагогічний ідеал розуміється ними як уявлення педагога про те, яким він має бути згідно з метою виховання, що він ставить перед собою. “Педагогічний ідеал є рушійною силою педагогічного процесу, сплавом соціального замовлення суспільства й педагогічного кредо самого педагога” [7; 8].

Подолання суперечностей між педагогічним ідеалом педагога й реальним педагогічним буттям спричинює потребу творити нестандартні способи вирішення педагогічних завдань.

У педагогічній творчості важливу роль відіграє етичний аспект педагогічного ідеалу, що втілює в собі систему моральних установок особистості. Етична сторона педагогічного ідеалу є моральним фундаментом кожної педагогічної дії, педагогічного мислення, педагогічного спілкування, вона створює загальний моральний вигляд педагога.

В. Кан-Калик і Н. Нікандров акцентують свою увагу на тому, що “в самій природі педагогічної творчості лежить нерозривна єдність етичних і професійних начал. Від ступеня цієї професійної єдності залежить успішність педагогічної творчості” [7; 8].

Процес педагогічної творчості – це процес вирішення педагогічних завдань, які постійно виникають. У принципі всі педагогічні завдання є творчими в тому розумінні, що абсолютно однакових ситуацій їх вирішення не існує. Це стосується й завдань, що виникають у педагогічній діяльності й пов’язаних з моральним вибором поведінки в тій чи іншій ситуації.

Творчість неможлива без усвідомлення педагогом своєї творчої індивідуальності. Тільки в цьому усвідомленні можна домогтися єдності педагогічного прийому й особистісних якостей педагога. Необхідно відзначити тут істотну особливість професійно-етичної культури. Оскільки вона визначається як система професійно-моральних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості, оскільки показником наявності цієї культури є узгодженість поведінки педагога з вимогами професійно-етичного кодексу, то творчість педагога має виявлятися в рамках, установлених професійно-етичними нормами.

Проблема творчості стосовно особистості порушує проблему самореалізації особистості, прояву її сутнісних сил. Прояв професійно-педагогічної культури як специфічного способу реалізації сутнісних сил педагога розкриває особистісний компонент. Під сутнісними силами розуміються потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, міра соціальної активності людини. Якщо цінності, створювані людьми, являють собою зовнішню форму існування культури, то розвиток творчих можливостей людини, їхня реалізація в практичній діяльності являє собою її внутрішній зміст.

С. Рубінштейн, розкриваючи проблему спрямованості особистості, пише: “Людина не ізольована, у собі замкнута істота, що жила б і розвивалася із самої себе. Вона пов’язана з навколишнім і має потребу в ньому. У процесі історичного розвитку коло того, чого людина прагне, усе розширюється. Ця об’єктивна потреба, відображаючись у психіці людини, відчувається нею як потреба. У ній виявляється зв’язок людини з навколишнім світом і її залежність від нього” [9].

У кожної людини є ідеальний образ морального вигляду, системи моральних принципів поведінки й ставлення до навколишнього світу, людей, себе. Рівень професійно-етичної культури характеризується ступенем зближення етичних параметрів “Я-реального” й “Я-ідеального”. У результаті певного розподілу й внутрішньої взаємодії тенденцій, що виражають спрямованість особистості, виникає установка, представляючи підсумок цих тенденцій у стані динамічного спокою й тло, на якому вони надалі розвиваються.

Вивчення потреб, інтересів, ідеалів, установок й у цілому спрямованості особистості дає відповідь на питання про те, чого людина хоче, до чого прагне, що керує її діями. Але слідом за цим питанням постає інше: а що вона може, якими здібностями вона володіє, наскільки вона здатна реалізувати свої моральні потреби, свої особисті й професійні інтереси, свої ідеали? Це питання про здібності.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання діяльності. Вони тісно пов’язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкі схильності людини до тієї або іншої діяльності. До педагогічних здібностей належать ті, від яких залежить успіх педагогічної діяльності. Таким чином, успіх діяльності педагога залежить від таких здібностей: здібність правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати їй (здатність до емпатії); здібність бути прикладом і зразком для наслідування; здібність вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення; здібність знаходити потрібний стиль спілкування; самостійний і творчий склад мислення; здібність до самоосвіти й самовдосконалення тощо.

Педагогічні здібності формуються й розвиваються в педагогічній діяльності. З формуванням здібностей відбуваються структурні зміни в особистості в цілому: у системі відносин, педагогічних, загальних і спеціальних здібностях, у рисах волі й характеру вчителя. Певні педагогічні й загальні здібності є умовою успішної й адекватної реалізації моральних принципів поведінки в професійній взаємодії.

Риси характеру педагога впливають на успішність педагогічної діяльності й на успішність реалізації етичних принципів поведінки. Наприклад, спостережливість, як властивість уваги, що виражається в умінні фіксувати в поведінці людини малопомітні, але психологічно значущі деталі, пов’язана зі здібністю індивіда розрізняти зміни в експресії інших людей. У процесі багаторазового сприйняття іншої людини ми починаємо розумі-



ти її внутрішній стан щодо вираження її почуттів. Це дає нам змогу співпереживати їй, бути тактовними, знаходити найбільш підходящі для цієї людини способи допомоги.

У розумінні стану іншої людини велику роль відіграє ступінь розвитку уяви. Як зазначає Б. Теплов, “справді чуйне ставлення до людей неможливе без живої уяви”. У психології педагога важливе місце займає воля, що визначає його соціальну й професійну активність [10].

Знання професійно-етичних норм саме по собі не є показником наявності професійно-етичної культури. Показником професійно-етичної культури є поведінка, узгоджена із цими нормами, нехай навіть на рівні їх інтуїтивного розуміння або внутрішнього імперативу.

Професійно-етична культура пов'язана із соціально схвалюваними нормами діяльності, оскільки ґрунтується на засвоєнні кожним педагогом системи оцінок, значущості й необхідності тих чи інших дій.

У ході педагогічного спілкування нами були виділені показники (ознаки) особистісно орієнтованої педагогічної технології й критерії професійно-етичної культури: гуманістична позиція вчителя стосовно дітей і його прагнення бути вихователем і педагогом, зразком професіоналізму й моральності; психолого-педагогічна компетентність і розвинуте педагогічне мислення, здатність вирішувати проблеми, що виникають у житті й навчанні з позицій учня; загальнокультурна ерудованість, освіченість у предметі, що викладає, уміння практично оцінювати зміст освіти й удосконалювати технології навчання, надаючи їм особистісної спрямованості; досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну позицію й діяльність як особистісно орієнтовану систему (дидактичну, виховну, методичну) або розробити авторський освітній проект; культура професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегулювати свою діяльність, готовність й уміння спілкуватися з учнями, колегами в типових і нестандартних ситуаціях.

Розвинутість всіх або окремих компонентів професійно-педагогічної культури істотно впливає на професійну поведінку вчителя.

Гуманна педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, авторизація педагогічного досвіду визначають професійно-етичне поле вчителя, надають йому цілісності, формують індивідуальний стиль. Тому професійна поведінка може бути оцінена не тільки за його відповідністю професійній діяльності, а й за тими ознакам, які пропонуються нами: концептуальність, індивідуальний стиль, креативність. Із цих позицій професійна поведінка майбутніх фахівців з високим рівнем професійно-педагогічної культури відрізняється стійкістю й теоретичною обґрунтованістю власної позиції; системністю педагогічної діяльності; умінням творчо вирішувати виховні завдання; гнучкістю й варіативністю рішень, прийнятих у складних ситуаціях.

**Висновки.** Очевидно, що професійна поведінка педагога – це практичне втілення його індивідуальної професійно-педагогічної культури. У структурі професійно-педагогічної культури важливі всі показники для ха-

рактики майбутнього фахівця, хоча індивідуальність кожного педагога, своєрідність його особистості, особливості характеру накладають відбиток на прояв його культури. Ми вважаємо, що такі показники, як педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, культура поведінки мають інваріантний характер стосовно всіх педагогів.

#### Література

1. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Слостенин // Магистр. – 1991. – № 1.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Д., 1997. – 480 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6-ти т. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 414 с.
4. Макарская Т.А. Роль русской культуры в нравственном воспитании современной молодежи / Т.А. Макарская. – М. : Знание, 1988.
5. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 554 с.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – К., 1974. – Режим доступа: <http://tululu.ru/read18457/1/>.
7. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – Грозный : Чечено-Ингуш. колледж, 1988.
8. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике / Н.Д. Никандром // Советская педагогика. – М., 1990. – № 9. – С. 41–47.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
10. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М., 1941.

МАНОХІНА І.В.

### ДІЛОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Нові соціально-економічні умови розвитку педагогічної освіти, зміна її парадигми зумовлюють необхідність пошуку шляхів модернізації підготовки майбутніх соціальних педагогів. Пріоритетами розвитку освіти на сучасному етапі є формування у студентів активної професійної позиції, технологічної і функціональної компетентності, цілісного досвіду соціально-педагогічної діяльності. Орієнтація процесу навчання у вищій школі на особистість студента та професіографічну модель його майбутньої спеціальності вимагає впровадження в практичну діяльність вищої школи більш інтенсивних технологій і методів, в основі яких – єдність змістових і процесуальних компонентів. Таку можливість надає нам ділова гра, яка є досить ефективним засобом моделювання професійної діяльності.

Розкриттям теорії ігор, вивченням ролі, структури і значення гри займалися психологи Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв. Серед інших учених, у тому числі й педагогів, розробкою ділових ігор займалися М. Бірштейн, А. Казаков, А. Нисимчук, А. Прутченков, О. Рівін, В. Розов, Г. Селевко, І. Сироежин, І. Шведова та ін.

На доцільність та ефективність використання ділових ігор у навчальному процесі вищої школи звертали увагу В. Бабурін, А. Балаєв, В. Бедерханова, Я. Бельчиков, А. Вербицький, С. Гідрович, Л. Девіна, Т. Долбенко, І. Драгомирецький, В. Єфімов, В. Комаров, Ю. Краснов, Н. Кудінова,

І. Куліш, І. Мамчур, О. Парубок, П. Підкасистий, В. Рибальський, І. Ситник, С. Славкова, А. Смолкін, Ж. Хайдаров, Т. Хлебнікова, П. Щербань та ін.

Незважаючи на значний інтерес науковців до активізації навчально-виховного процесу у вищій школі, це питання потребує подальшого вивчення.

Переконані, що ділова гра належить до активних методів формування професійних умінь майбутнього соціального педагога, які забезпечують активну творчу діяльність особистості, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення. Тому впровадження у навчальний процес ділової гри як засобу пізнання соціально-педагогічної реальності є досить важливим кроком у досягненні мети професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

На жаль, на сьогодні у підготовці соціальних педагогів нерідко спостерігається розрив між змістом навчання і характерними ознаками майбутньої професійної діяльності. Це пояснюється тим, що вивчення спеціальних навчальних дисциплін відбувається у відриві від практики та реалізації професійних функцій. Така організація навчального процесу не забезпечує достатніх можливостей для розвитку особистісних якостей студентів, їх здібностей щодо реалізації завдань соціально-педагогічної діяльності.

**Мета статті** – розкрити доцільність використання ділової гри як ефективного методу навчання майбутніх соціальних педагогів.

Згідно з метою було поставлено такі завдання: розкрити підходи науковців до сутності поняття “ділова гра”; з’ясувати основні особливості ділової гри як методу навчання; визначити переваги використання ділової гри при підготовці майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Моделювання у грі – це створення макетів, які замінюють об’єкти реальної ситуації. Модель гри реалізується, приводиться в дію за допомогою її правил. Правила відображають співвідношення всіх компонентів гри. Вони можуть бути перенесені у гру із соціального контексту, у якому розгортається ігровий процес, взяті з реального життя або ж вигадані [5].

Ділову гру у науковій літературі розуміють як імітаційне моделювання процесів педагогічної дійсності та ігрове моделювання професійної діяльності задіяних у ній суб’єктів, що здійснюється в умовних ситуаціях і пов’язане з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри можуть бути використані для розвитку творчого мислення, формування практичних умінь, стимулювання й підвищення інтересу студентів до майбутньої професійної діяльності.

Як вважають російські вчені П. Підкасистий та Ж. Хайдаров, технологія ігрових форм навчання спрямована на те, щоб навчити студентів усвідомлювати мотиви свого учіння, поведінки у грі та житті, тобто формувати мету і програми власної, як правило, глибоко прихованої у звичайній обстановці, самостійної діяльності та передбачати її найближчі результати. Поступове усвідомлення мотивів власної діяльності викликає у студента

сильне почуття особистої зацікавленості та стійке бажання досягти результату [4].

На думку Ю. Арутюнова, ділову гру можна розглянути як нову галузь діяльності, як імітаційний експеримент, як форму рольового навчання, як метод навчання, дослідження й вирішення освітніх і виховних завдань [1].

Дослідник Е. Хруцький вважає ділову гру методом імітації (наслідування, зображення, відображення) прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за заданими або виробленими самими учасниками правилами гри [7].

На особливу увагу у межах нашого дослідження заслуговують праці О. Козлова та М. Разу, які при визначенні ділової гри наголошують на такій якості, як прийняття рішень: “Ділова гра – імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення і прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного, багатокрокового уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, яка додатково надходить і формується під час гри” [2].

Важливою для нас є думка І. Сироежина, який розуміє ділову гру як живу модель, що відтворює процес прийняття рішень і взаємодії учасників системи управління [6].

У дослідженні розглядаємо ділову гру як метод навчання, що забезпечує досягнення дидактичної мети через відтворення і рольове моделювання ситуацій професійної діяльності.

Здійснивши аналіз досліджуваного поняття, можемо зробити висновок, що ділова гра – це імітація процесу розробки, прийняття і реалізації рішення, основана на комплексі взаємопов’язаних ситуацій, що відображають стан, процеси функціонування і взаємодії складних систем у динаміці й розвитку, тобто ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є засобом і методом підготовки й адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових відносин учасників.

Ділова гра являє собою організовану форму навчання з перетворенням теоретичних знань у практичну діяльність. Моделювана грою діяльність стає ніби ядром, навколо якого накопичуються і закріплюються знання.

У предметному матеріалі гри закладені навчальні проблеми, що побудовані у вигляді системи ігрових завдань, тому студент у грі починає відчувати стан психічного ускладнення, пізнавальної потреби, виявляє особисту індивідуальність, розкриває внутрішні ресурси. Такі дії спонукатимуть його до розкриття суперечностей, пізнання системи розумових дій, які призведуть до правильних та ефективних результатів і об’єктивного вирішення поставленої проблеми.

Вважаємо, що ділова гра являє собою форму відтворення соціального змісту професійної діяльності соціального педагога, моделювання від-

носин, характерних для соціально-педагогічної діяльності. Ця форма організації навчального процесу усуває суперечність між абстрактним характером навчального предмета та реальним характером професійної діяльності. Крім того, ігрова форма містить аспект соціальної взаємодії та готує до професійного спілкування.

Варто зазначити, що ділові ігри за своєю природою досить різноманітні, але об'єднує їх спільний мотив: чітко окреслена мотивація досягнення певних наукових та практичних результатів. При цьому мотивація зводиться до конкретної ігрової мети: перемогти у конкурсі, виступити у конкретній ролі, бути лідером у вирішенні проблемної ситуації.

У контексті нашого дослідження розглядаємо ділову гру як один із ефективних засобів підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, що створює умови для набуття студентами досвіду соціально-педагогічного спілкування, можливості зрозуміти основи та вимоги до своєї професії, комплексного оволодіння знаннями та можливостями для їх використання у майбутній практичній діяльності.

Серед основних особливостей цього методу навчання визначаємо такі: системне подання змісту навчального матеріалу в імітаційній моделі; обов'язкова наявність факторів (сторін), що змагаються і впливають на процес розробки рішення та на його характер; відтворення структури і функціональних складових майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; динамізм ігрової ситуації, який виявляється у постійній її зміні під дією рішень, що приймаються учасниками; комплексний навчально-виховний вплив на особистісне і професійне становлення студентів; формування у майбутніх соціальних педагогів потреби у професійних знаннях, вміння застосувати їх на практиці.

Завдяки цим особливостям ділова гра дає змогу формувати у студентів професійну спрямованість і цілісне уявлення про майбутню діяльність, професійний та соціальний досвід.

При проведенні ділової гри можна виділити такі основні етапи:

1) організаційний етап (ознайомлення учасників з метою, завданнями та умовами гри, формування груп, розподіл ролей, вивчення і обговорення ситуацій у групах, регламентація гри, інші організаційні питання);

2) ігровий етап (згідно із завданням до ділової гри і сценарієм, проводиться інструктаж щодо правил проведення гри, утворення учасниками гри робочих груп);

3) педагогічний аналіз заняття (аналіз навчального заняття підгрупами);

4) підведення підсумків (аналіз діяльності груп, оцінювання виконання, визначення найбільш оптимального варіанта).

Слід зауважити, що важливою ознакою ділової гри є те, що при застосуванні цього методу у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів вона дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення. Виконуючи певні ролі,

студенти намагаються приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, знаходити шляхи вирішення соціальних проблем.

При підготовці студентів до майбутньої діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, вважаємо за доцільне застосовувати різноманітні модифікації ділових ігор:

- імітаційні (передбачають імітацію діяльності працівників шкіл-інтернатів, дитячих будинків, закладів інтернатного типу тощо, конкретну діяльність соціального педагога та умови, у яких відбувається подія; сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують);

- операційні ігри (допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, специфіки вирішення проблемних ситуацій у цьому напрямі тощо);

- рольові ігри (сприяють процесу відпрацювання тактики поведінки, дій, функцій і обов'язків майбутнього соціального педагога);

- “діловий театр” (передбачає моделювання певної ситуації і поведінки соціального педагога у цій ситуації, мобілізацію теоретичних знань, навичок; розвиває вміння “вживатися” в образ соціального педагога, розуміти його дії, оцінювати ситуацію і знаходити правильну лінію поведінки та спосіб вирішення проблеми);

- інсценізації (спрямовані навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, об'єктивно оцінювати свою поведінку, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакт, впливати на їхні інтереси, діяльність);

- психодрама і соціодрама (сприяють розвитку вміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини).

Використовуючи ділову гру у підготовці соціальних педагогів пропонуємо дотримуватися таких правил: викладач не повинен ставити за пряму мету оволодіння студентами певними знаннями, навичками та вміннями під час ділової гри, вони мають бути побічним продуктом ігрової діяльності; гра має відрізнятися чітко окресленим добровільним характером, з цим пов'язане і добровільне виконання всіма учасниками певних правил; усі студенти повинні брати у грі активну участь при максимальному задіянні теоретичних знань; ділова гра повинна мати невизначений, інтригуючий та непередбачуваний результат; учасники ділової гри мають бути повністю “занурені” у проблематику соціально-педагогічної ситуації, що моделюється у грі; навантаження на інтелектуальну активність повинно бути рівномірним; експериментальна ситуація має бути правдивою; гра повинна забезпечувати більш високу, порівняно із семінарськими, практичними та лабораторними заняттями, результативність, виконуючи навчальну, розвивальну та виховну функції.

Використання ділових ігор під час формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, на наш погляд, дає можливість перебороти стереотип стандартних семінарських та практичних занять, адже вона є дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення; замінити звичайні способи спілкування на такі, що допоможуть зробити науковий матеріал більш наочним, доступним та цікавим, а це, у свою чергу, сприятиме досягненню подвійної мети – ігрової і навчальної.

Розвиток пізнавальних здібностей студентів стимулює творчі процеси їх діяльності, знімає стомлення, створює сприятливу атмосферу навчальної діяльності, підвищує інтерес до процесу навчання [8].

Використання ділових ігор у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів дає змогу виконати такі завдання:

- формування здатності самостійного оволодіння знаннями;
- розвиток у студентів практичного мислення, уміння аналізувати ситуацію, приймати конструктивні рішення;
- виконання вимог гри вимагає від учасників прийняття професійних норм спілкування;
- формування у студентів цілісного уявлення про професійну діяльність та її динаміку;
- набуття проблемно-професійного і соціального досвіду, готовності приймати індивідуальні та колективні рішення;
- розвиток теоретичного і практичного мислення у професійній сфері;
- інтенсифікація навчання;
- формування пізнавального інтересу, забезпечення умов розвитку професійної мотивації.

Як і будь-який метод, ділова гра має як позитивні (ділова гра зміщує акцент із “системи знань” на “систему формування навичок, умінь, способів поведінки”, тобто на значущі компоненти професійної діяльності соціальних педагогів; крім того, ця форма є колективним методом навчання, за допомогою якого формуються навички співпраці та взаємодії під час прийняття рішень), так і негативні (учасники ділової гри перебувають в умовах уявної соціально-педагогічної ситуації, виконують умовні (ігрові) дії; у такій ситуації викладач повинен розуміти, що ділова гра буде ефективною лише в тому випадку, коли студенти добре володіють теоретичною базою, змістом і специфікою реальної діяльності; варто пам’ятати, що недостатній рівень комунікативної компетентності може перетворити процес ігрової діяльності у конфліктну ситуацію) аспекти цієї форми відтворення соціального змісту професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що ділова гра належить до методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для формування мотиваційного, змістового, операційно-

го, рефлексивного та емоційного компонентів готовності, розвивають критичне мислення. Ділова гра, як засіб імітації професійної діяльності, інтенсифікує процес навчання й тісно пов'язує його з практичною діяльністю, дає змогу надати навчанню предметний та соціальний контексти майбутньої професії і тим самим змоделювати сприятливі умови формування особистості фахівця, його готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

#### Література

1. Арутюнов Ю.С. О классификации методов активного обучения / Ю.С. Арутюнов, Н.В. Борисова, С.Г. Колесниченко // Применение активных методов обучения в учебном процессе : тезисы докладов Межведомственной школы-семинара по активным методам обучения. – Рига, 1983. – С. 21–24.
2. Козлова О.В. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров / О.В. Козлова, М.Л. Разу. – М. : Знание, 1978. – 206 с.
3. Носаченко І.М. Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів : наук.-метод. зб. / І.М. Носаченко, Н.Г. Ничкало. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 174 с.
4. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособ. / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 272 с.
5. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
6. Сыроежин И.М. Очерки теории производственных организаций / И.М. Сыроежин. – М. : Экономика, 1970. – 246 с.
7. Хруцкий Э.А. Организация проведения деловых игр : учеб.-метод пособие для преподавателей сред. спец. заведений. / Э.А. Хруцкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 320 с.
8. Шукина И.П. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / И.П. Шукина. – М. : Педагогика, 1988. – 178 с.

МАРКОВА В.М.

### АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Сьогодні професійна успішність є однією з найбільш значущих соціокультурних установок людини, критерієм оцінювання діяльності будь-якого фахівця, універсальним соціопсихологічним мотивом самоідентифікації особистості (Р. Берне, К. Левін, А. Маслоу, Д. Рейнор, Х. Хекхаузен). Українське суспільство також починає усвідомлювати цінність професійної успішності в усіх видах людської діяльності. Це зумовлено, насамперед, тим, що сучасне суспільство має потребу в соціально активних професіоналах, які мають фундаментальну освіту, ґрунтовну практичну підготовку, високі моральні принципи.

Розвиток освіти, підвищення ефективності педагогічного процесу сучасні вчені пов'язують із професійною успішністю вчителя. Професійна успішність впливає на особистість учителя в цілому, допомагає усвідомити себе й значущість своєї діяльності, стимулює формування інтегративних соціокультурних, інтелектуальних, моральних якостей, ступінь розвинутої яких відображає професійну культуру всіх фахівців, що працюють у системі “людина – людина”, а також створює реальні передумови для самореалізації й розвитку творчих здібностей педагога. При цьому необхідною умовою підвищення рівня успішності професійної діяльності вчителя є актуалізація його професійного зростання шляхом постійного прагнення до



самовдосконалення, використання можливостей системи підвищення кваліфікації.

*Мета статті* – розглянути питання актуалізації професійного зростання вчителя як однієї з умов успішності його діяльності.

Актуалізація професійного зростання вчителя здійснюється в процесі вирішення суперечностей: між наявними умовами, ситуаціями, інтересами і намірами особистості; між уявленнями особистості про власні можливості та себе в цілому і реаліями тощо [1, с. 12].

Цей процес має свої особливості, що зумовлені специфікою діяльності вчителя: майже завжди він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, має певний суб'єктивний (особистісний і професійний) досвід, рівень сформованості професійних умінь і якостей тощо. Це є підставою для самоаналізу і цілепокладання освітньої і самоосвітньої діяльності.

Наявність особистих проблем і можливість їх вирішення в процесі підвищення кваліфікації є однією зі значущих специфічних особливостей професійного зростання вчителя. У цьому випадку він в змозі вирішити проблеми підготовки до проходження атестації та підвищення заробітної плати, освоїти нові методики викладання або отримання другої педагогічної професії, підвищити професійний і соціальний статус, сприяти благополуччю родини тощо. Ця особливість так само висуває свої вимоги до організації освітнього процесу вчителів.

Наступною особливістю дорослих людей, що навчаються, а особливо вчителів, є те, що вони найхворобливіше сприймають недоброзичливість і холодність педагогів, їх нетерпиме ставлення до “недоліків” слухачів, неповагу до світогляду, що склався в них, і цінностей. Це не співвідноситься з ідеями гуманістичної психології і педагогіки.

Наслідком таких нераціональних відносин є несприйняття навчальної інформації, блокування розумових процесів, відмова від творчої навчальної діяльності та низька якість результатів навчання. Психологи стверджують, що більшість дорослих людей не в змозі вирішувати творчі завдання в умовах недоброзичливої критики.

Однією з особливостей учителя є те, що його освітня діяльність певною мірою залежить від тимчасових побутових, соціальних і професійних чинників. Він не завжди може “вписатися” в організований, нормований навчальний процес університету і нерідко сам вимушений організувати свій освітній процес.

Також виявлено прагнення вчителів, особливо які мають великий стаж роботи, критично, з недовірою сприймати науковий навчальний матеріал. Частина вчителів з великим стажем роботи дотримується консервативних позицій, що деколи є одним із потужних протидіючих чинників їхнього професійного зростання [2].

Слід зазначити, що не кожен вчитель уявляє шляхи подальшого розвитку успішності власної професійної діяльності. Для того, щоб він міг самостійно прийняти відповідальний і вільний вибір власного напряму роз-

витку, у нього має з'явитися бажання і готовність до цього. Готовність розвиватися, як природну потребу, не можна задати ззовні, треба її сформувати. Отже, визначення передумов актуалізації і стимулювання, властивих людині вищих потреб у самоактуалізації – одне із завдань інноваційної освіти. Самоактуалізація здійснюється через саморозвиток за допомогою самооцінювання, самопізнання, самоорганізації, самореалізації тощо з урахуванням суб'єктивних (особистісні проблеми, особистісні суперечності між наявним і бажаним, незадоволеність собою тощо) і об'єктивних (рівень розвитку середовища, соціум, що змінюється, спілкування на курсах, ознайомлення з новою інформацією тощо) чинників. Організація освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації, що спрямована на саморозвиток, передбачає виявлення передумов актуалізації професійного зростання педагога.

Підтримуємо думку Л. Кулікової, яка до психологічних передумов саморозвитку зрілої особистості відносить “досвід неперервного вирішення життєвих завдань і рефлексії; відповідний досвід регулярного самоконтролю; “підкріплення” переконаності в цінності регулярного самодіагностування і його навички; досвід уточнення адекватної самооцінки; навички випереджального відображення; прогнозування своїх дій, самопрограмування; сформованість основ комунікативної компетентності; розгорнуту на основі концептуального мислення “Я-концепцію”, тобто образ Я” [3, с. 171].

Слід зазначити, що основною рушійною силою розвитку вчителя є його прагнення до зростання, розкриття закладеного в нього потенціалу, а тому однією з основних ідей гуманістичного підходу є опора вчителя на себе “як цілісну природну істоту, точно і повно відображаючи те, що відбувається в ній самій”, що дає змогу розглянути внутрішні і зовнішні передумови актуалізації професійного зростання вчителя [4, с. 22].

Несформованість професійних умінь і навичок, відсутність потреби в змінах, гомеостатичний стан найчастіше характеризують психологічну неготовність особистості до професійного зростання. “Гомеостатичні тенденції, тенденції до “скорочення потреби” і захисні механізми є проявом не тенденції зростання, а найчастіше, захисту, знеболуючих заходів організму” [5, с. 238].

Динамічність вчителя, що виявляється в постійному пошуку, незаспокоєності, в апробації передового досвіду і досвіду педагогів-новаторів, є передумовою його професійного зростання. Досить часто у педагогів з'являється бажання внести корективи в змістовий і процесуальний компоненти своєї діяльності після ознайомлення з досвідом інших учителів. Причиною самоактуалізації є, передусім, наявність природних обдарувань і здібностей. Потім вже з'являється потреба в самоактуалізації, породжена системою цілепокладання, особистісних сенсів і відповідною мотивацією.

Процес переходу потенційних можливостей педагога в актуальні, що відображає внутрішній, психофізичний план розвитку його особистості,

являє собою самоактуалізацію як механізм розвитку, бо розвиток педагога – це розкриття його внутрішніх можливостей.

Виникнення потреби в самоактуалізації зумовлене, з одного боку, внутрішніми передумовами (наявність власних потенційних можливостей, динамічність, готовність до саморозвитку тощо), а з іншого, – зовнішніми передумовами (зустрічі з колегами, викладачами, прагнення до особистісних і професійних змін тощо). Професійне зростання викладача актуалізується через організацію життєдіяльності, через освітній процес і освітню взаємодію, через педагогічну діяльність, через успіх і задоволення з виходом на самоактуалізацію [2].

Саморозвиток вчителя пов'язаний з постійним і неперервним розвитком його самосвідомості, що можливий завдяки осмисленню минулого досвіду, пізнанню справжнього і спрямованості в майбутнє, бо самосвідомість є складним утворенням, яка відображає процес неперервного розвитку особистості, самореалізацію, самоактуалізацію і усвідомлення себе, свого життєвого шляху в часі [6, с. 17].

Ідею неперервності розвитку самосвідомості впродовж життя висунув ще С. Рубінштейн: “Самосвідомість – не початкова даність, властива людині, а продукт розвитку. У ході цього розвитку, у міру того, як людина набуває життєвого досвіду, перед нею не лише відкриваються все нові сторони буття, але й відбувається більш-менш глибоке переосмислення життя. Цей процес його переосмислення, що проходить через всю людину, утворює найпотаємніший і основний зміст її внутрішньої істоти, визначаючи мотиви її дії і внутрішнє значення тих завдань, які вона вирішує в житті” [7, с. 130].

Бажання внести інновації в процес викладання за рахунок зміни педагогічної взаємодії (розробка навчальних програм, як авторських, так і адаптованих (модифікаційних), розробка власних педагогічних технологій, методики викладання, окремих прийомів і засобів тощо) також сприяє професійному розвитку. Отже, готовність до змін у професійному плані є однією з передумов актуалізації професійного зростання вчителя.

Готовність вчителя до саморозвитку розуміється як віра в себе, у свої власні сили, у можливість подолання проблем, які виникають. Це характеризується, передусім, ухваленням себе як цілісної, гідної пошани особистості; розумінням себе справжнього, наявність адекватної “Я-концепції”, “спрямованість у майбутнє (телеономічність), обґрунтована впевненість у собі та відчуття власної гідності, розсудливість і толерантність (терпимість до інакомислення) ...” [3].

У процесі підвищення кваліфікації визначальною є сама особистість вчителя, що забезпечує свідомий вихід на самопізнання, самоаналіз, самоактуалізацію. Вивчення своїх індивідуальних особливостей і заломлення зовнішнього через внутрішнє (“принцип детермінації”) забезпечує реалізацію внутрішнього через зовнішнє. Особистість у цьому випадку забезпечує регулівний вплив. Тільки завдяки феномену особистості, її регулівному

впливу вчитель виходить на самоактуалізацію, прояв і розвиток своїх потенційних можливостей як особистості, так і професіонала.

Самоактуалізація потенційних можливостей є першоосновою професійного зростання вчителя. Отже, реалізація потенційних можливостей вчителя, його розвиток і прояв індивідуальності забезпечують особистісно орієнтований характер діяльності, що особливо важливе для професії вчителя.

Особливо важливою є залежність індивідуальності (як виявлення своєї неповторності) від широти і ступеня “задіювання” свого потенціалу. Виникнення потреби в самоактуалізації зумовлене, з одного боку, наявністю власних потенційних можливостей, а з іншого, – системою допомагаючих відносин, змістовими і процесуальними компонентами освітнього процесу в процесі підвищення кваліфікації. Самоактуалізація через організацію життєдіяльності, через освіту, успіх і задоволення з виходом на самовиховання й особистісну саморегуляцію.

Професійне зростання вчителя відбувається більш ефективно, якщо створюється спеціально організоване середовище в процесі підвищення кваліфікації, у якому особливо значущою є особистість викладача-консультанта.

Це висуває ряд вимог до викладачів системи підвищення кваліфікації: володіння предметом, розвиток комунікативних якостей, педагогічних здібностей тощо. Для успішної організації освітнього процесу стосовно дорослих потрібна наявність таких якостей, як здатність створити мотиваційні умови професійного розвитку слухачів. Найважливішими вимогами, які визначають особистість педагога в системі підвищення кваліфікації, є здатність до саморозвитку, самоактуалізації.

**Висновки.** Отже, основою професійного зростання вчителя, на нашу думку, є механізм самоактуалізації потенційних індивідуальних можливостей особистості. Причина самоактуалізації полягає у наявності природних дарувань і здібностей, а також наявності потреби в самоактуалізації, породженої системою цілепокладання, особистісних сенсів і відповідною мотивацією. Процес переходу потенційних можливостей в актуальні, становлячи внутрішній, передусім, психофізичний план розвитку особистості, визначає самоактуалізацію як механізм розвитку, бо розвиток особистості – це розкриття її внутрішніх можливостей.

#### Література:

1. Коносова М.В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : дис. ... канд. пед. наук / М.В. Коносова. – М., 1994. – 182 с.
2. Жигло О.О. Критерії професійного зростання викладача ВНЗ / О.О. Жигло // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності : зб. наук. пр. – Харків : Стиль-Издат, 2005. – С. 79–85.
3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск, 1997. – 268 с.
4. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиции гуманистической психологии / С.Л. Братченко // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 31–39.
5. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Экспресс, 1997. – 411 с.
6. Болотова А.К. Психология временной организации деятельности личности : дис. ... докт. психол. наук / А.К. Болотова. – М., 1995. – 411 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1989. – 460 с.

## МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ СТУДЕНТАМИ НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

*Цель статьи* – представить алгоритм подготовки к публикации студенческих статей по специальности “Социология” на иностранном языке, опираясь на общие методические требования.

Определяющее значение для написания данной статьи имел Проект концепции преподавания иностранных языков в Украине, разработанный в связи с новым социальным заказом общества. Профессионально ориентированное преподавание иностранных языков в вузах имеет главную цель – подготовку будущих специалистов, способных использовать иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности и профессиональных знаний (Л. Ананьева, Л. Гапоненко, И. Кулиш, О. Тарнопольский). Таким образом, полностью закономерной есть необходимость формирования профессиональных качеств будущего социолога с использованием форм, методов и средств контекстного обучения в рамках преподавания иностранного языка профессиональной направленности. Следует отметить, что контекстное обучение иностранному языку тесно связано с понятием профессиональной мотивации и осуществляется в условиях деятельностного подхода, который предполагает развитие интеллектуальной и творческой активности студента, используя внутренний потенциал, развитие потребностей и способностей.

Научно-исследовательская и инновационная работа студентов, являясь одной из важнейших форм учебного процесса, формирует личность будущего ученого и специалиста высокой квалификации, служит мощным средством селективного отбора кадров для подготовки молодых ученых, сохранения и возобновления научных школ.

Студентам и аспирантам для участия в международных семинарах, конференциях, симпозиумах, получения грантов, опубликования в журналах по специальности необходимо писать работы (тезисы, статьи, аннотации и рефераты статей, доклады) или выступать с сообщениями на английском языке, считающемся международным научным языком.

Для того чтобы изложить текст по-английски, нужно хорошо представлять себе лексико-синтаксическую структуру языка английского научного текста. В качестве действенной помощи в таких случаях можно рекомендовать пособие Т. Михельсон и Н. Успенской “Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии” [3]. Авторы отмечают, что структура и язык научного текста при переводе сохраняются в основных чертах неизменными, независимо от типа и размера, будь то аннотация (abstract), реферат (summary, synopsis), тезисы доклада (abstracts of communication), рецензия (review, book-review) или научная статья (paper).

Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения определенных исследований.

При выборе направления научно-исследовательской работы, во-первых, нужно учесть, что поисково-исследовательская тема должна быть:

- а) актуальной как с практической, так и с теоретической точек зрения;
- б) посильной для выполнения;
- в) перспективной для последующего продолжения работы в этом направлении в студенческом научном обществе;
- г) достаточно обеспеченной соответствующим первичным материалом;
- д) безусловно интересной для исследователя, который стимулирует поисковую инициативу.

Наметив план и этапы основных мероприятий последующей работы над темой, студент должен знать, что для их реализации необходимо:

- обоснование темы, выбор объекта и определение цели исследования;
- отбор и анализ научной литературы по выбранной теме, разработка гипотезы;
- составление плана и структуры работы, разработка программы и методики исследования;
- создание своей картотеки, проведение научно-исследовательского эксперимента;
- по возможности создание своей экспериментальной базы;
- использование информации международной сети Интернет и т.д.;
- проведение исследования и обобщения его результатов, выводы;
- оформление поисково-исследовательской работы;
- рецензирование работы, защита полученных результатов.

Написание научно-исследовательской работы требует, прежде всего, четкого представления об уровне разработки исследуемой темы в науке. Поэтому нужно ознакомиться с основной литературой, которая касается выбранной темы (монографии, статьи). Поиску этой литературы помогут систематический и алфавитный сборники, а также разнообразные библиографические указатели. Литературу целесообразно записывать на отдельные карточки или в тетради, отмечая все данные о труде – фамилии и инициалы авторов, название монографии, статьи или сборника статей, тезисов, город, год издания, название издательства, количество страниц, краткое содержание или цитаты.

Усиливает достоверность полученных результатов комбинированное использование источников разных типов, но очень важно, чтобы эти источники точно отвечали поставленным заданиям и соответствовали теме научной работы. Фактический материал удобнее всего записывать на отдельных карточках с обязательным указанием источника (название произведения, журнала, газеты, словаря и страницы). Записанный на карточке фактический материал удобно анализировать, классифицировать. Результаты проведенных экспериментов могут подаваться в графиках, таблицах, фор-

мулах. Без этого не возможна, например, ни одна работа по специальности “Социология”.

Поскольку в научных исследованиях существует теоретический и эмпирический уровни знаний, различают теоретические и эмпирические статьи.

Теоретические научные статьи содержат в себе результаты исследований, выполненных с помощью таких методов познания, как абстрагирование, синтез, анализ, индукция, дедукция, формализация, идеализация, моделирование. Главенствующее значение имеют логические законы и правила. Научные же статьи эмпирического характера хоть и используют ряд теоретических методов, но больше опираются на методы измерения, наблюдения, эксперимента и т. д. В заголовках этих статей часто употребляются слова “методика”, “оценка”, “определение”.

Каждый исследователь стремится довести результаты своего труда до читателя. Подготовка публикации – процесс индивидуальный. Одни считают необходимым лишь кратко описать ход исследования и детально изложить конечные результаты. Другие исследователи постепенно вводят читателя в свою творческую лабораторию, освещают этап за этапом, обстоятельно раскрывают методы своей работы. Освещая весь исследовательский процесс – от творческого замысла до заключительного этапа, подводя итоги, формулируя выводы и рекомендации, студент раскрывает сложность творческих поисков.

Существенной помощью в подготовке публикаций станет владение исследователем определенными методическими приемами изложения научного материала.

Используют такие методические приемы изложения научного материала:

- 1) последовательный;
- 2) целостный (со следующей обработкой каждой части, раздела);
- 3) выборочный (части, разделы пишутся отдельно в любой последовательности).

Последовательное изложение материала логично предопределяет схему подготовки публикации: формулировки замысла и составления предварительного плана; отбор и подготовку материалов; группирование материалов; редактирование. Преимущество этого способа заключается в том, что изложение информации осуществляется в логической последовательности, которая исключает повторы и пропуски. Его недостатком является нерациональное использование времени. Пока автор не закончил полностью текущий раздел, он не может перейти к следующему.

Целостный способ – это написание всего труда в черновом варианте, а затем обработка его в частях и деталях, внесение дополнений и исправлений. Его преимущество заключается в том, что почти вдвое экономится время при подготовке чистового варианта рукописи. Вместе с тем есть опасность нарушения последовательности изложения материала.

Выборочное изложение материала достаточно часто используется исследователями. По мере готовности материала над ним работают в любой удобной последовательности. Необходимо каждый раздел доводить до конечного результата, чтобы при подготовке всего труда их части были почти готовы к публикации.

Каждый исследователь выбирает для себя самый пригодный способ для превращения так называемого чернового варианта рукописи в промежуточный или белойой (окончательный).

В процессе написания научного труда условно выделяют такие этапы: формулировка замысла и составление предыдущего плана; отбор и подготовка материалов; группирование материалов; проработка рукописи.

Формулировка замысла осуществляется на первом этапе. Следует четко определить цель данной работы, на какой круг читателей она рассчитана, какие материалы в ней подавать, какая полнота и основательность изложения предусматривается, теоретическое или практическое направление; какие иллюстративные материалы необходимы для раскрытия ее содержания. Определяется название работы, которое потом можно корректировать.

На этапе формулировки замысла желательно составить план работы. План-проспект отображает замысел работы и воспроизводит структуру будущей публикации.

Отбор и подготовка материалов связаны с тщательным отбором исходного материала: сокращение до желаемого объема; дополнение необходимой информацией; объединение разрозненных данных; уточнение таблиц, схем, графиков. Подготовка материалов может осуществляться в любой последовательности, отдельными частями, без тщательной стилистической отработки. Главное – подготовить материалы в полном объеме для следующих этапов работы над рукописью.

Группирование материала: выбирается вариант его последовательного размещения согласно плану работы.

Параллельно с группированием материала определяется рубрикация работы, то есть деление ее на логично подчиненные элементы – части, разделы, подразделы, пункты. Результатом этого этапа является логическое сочетание частей рукописи, создание ее чернового макета, который нуждается в последующей обработке.

Проработка рукописи состоит из уточнения ее содержания, оформления и литературной правки. Этот этап еще называют работой над белойой рукописью.

Шлифование текста рукописи начинается с оценки его содержания и структуры. Проверяется и критически оценивается каждый вывод, формула, таблица, предложение, слово. Следует проверить, насколько название работы и названия разделов и подразделов отвечают их содержанию, насколько логично и последовательно изложен материал. Целесообразно еще раз проверить аргументированность основных положений, научную новизну, теоретическую и практическую значимость работы, ее выводы и реко-



мендации. Следует иметь в виду, что одинаково неуместным является избыточный лаконизм и избыточная детализация в изложении материала. Помогают восприятию содержания работы таблицы, схемы, графики.

Следующий этап работы над рукописью – проверка правильности оформления. Это касается рубрикации ссылок на литературные источники, цитирования, написания чисел, знаков, физических и математических величин, формул, построения таблиц, подготовки иллюстративного материала, создания библиографического описания, библиографических указателей. К правилам оформления работ выдвигаются специфические требования, потому следует руководствоваться государственными стандартами, справочниками, учебниками, требованиями издательств и редакций.

Заключительный этап – это литературная правка. Ее сложность зависит от лингвостилевой культуры автора. Одновременно с литературной правкой автор решает, как разместить текст и какие нужны в нем выделения.

Традиционно структура научной статьи содержит такие компоненты: вступление, основная часть, выводы, перечень использованной литературы. Возможны также перечень условных сокращений, перечень использованных источников и приложения.

Научная статья предоставляется в редакцию в завершенном виде в соответствии с требованиями, которые публикуются в отдельных номерах журналов или сборниках в виде справки авторам.

Оптимальный объем научной статьи – 6–12 страниц (0,5–0,7 печатной страницы).

Рукопись статьи, как правило, должна содержать полное название работы, фамилию и инициалы автора, аннотации на трех языках (украинском, русском, английском) на отдельной странице, список использованной литературы. Статья имеет простую структуру; ее текст, как правило, не разделяется на разделы и подразделы.

Условно в тексте можно выделить такие структурные элементы.

1. Вступление – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить Украине, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности (один абзац или 5–10 строк).

2. Основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данного вопроса, выделения нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья (половина – две страницы машинописного текста через два междустрочных интервала).

3. Формулировка цели статьи (постановка задачи) – выражается главная идея данной публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей или уточнения известных ранее, но недостаточно изученных. Цель статьи вытекает из пос-

тановки научной проблемы и обзора основных публикаций по теме (один абзац, или 5–10 строк).

4. Изложение содержания собственного исследования – основная часть статьи. В ней освещают основные положения и результаты научного исследования, личные идеи, мысли, полученные научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции, программа эксперимента, методика получения и анализ фактического материала, личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и тому подобное (5–6 страниц).

5. Вывод, в котором формулируется основное умозаключение автора, содержание выводов и рекомендаций, их значения для теории и практики, общественная значимость; кратко обозначаются перспективы последующих разведок по теме (1/3 страницы).

Жанр научной статьи требует соблюдения определенных правил:

1. В правом верхнем углу размещаются фамилия и инициалы автора; при необходимости указываются сведения, которые дополняют данные об авторе.

2. Название статьи кратко отображает ее главную идею.

3. Инициалы ставят перед фамилией.

4. Следует избегать стиля научного отчета или научно-популярной статьи.

5. Нецелесообразно ставить риторические вопросы; должны преобладать повествовательные предложения.

6. Не следует перегружать текст цифрами 1, 2 и др. при перечнях тех или иных мыслей, положений; перечень элементов, позиций следует начинать с новой строки, отделяя их друг от друга точкой с запятой.

7. В тексте приемлемым является использование разных видов перечня: сначала, в начале, потом, далее, наконец; во-первых, во-вторых, в-третьих; на первом этапе, на втором этапе.

8. Цитаты в статье используются очень редко; необходимо отметить основную идею, а после нее в скобках указать фамилию автора, который впервые ее выразил.

9. Все ссылки на авторитеты подаются в начале статьи, основной объем статьи посвящают изложению собственных мнений; для подтверждения достоверности своих выводов и рекомендаций не следует приводить высказывания других ученых, поскольку это свидетельствует, что идея исследователя не нова, была известна ранее и не подлежит сомнению.

10. Статья должна завершаться конкретными выводами и рекомендациями.

Рукопись статьи подписывается автором и предоставляется в редакцию.

**Выводы.** Научная статья – один из основных видов научной работы. Она содержит изложение промежуточных или конечных результатов научного исследования, освещает конкретный отдельный вопрос по теме исс-

ледования, фіксує научний пріоритет автора, робить її матеріал достоянням спеціалістів.

Особливо цінними є статті, опубліковані в професійних наукових виданнях, затверджених ВАК України. Обов'язковим вимогам до наукових публікацій дослідника є відображення в них основних результатів наукової роботи, а також наявність в одному випуску журналу не більше однієї статті автора на тему дослідження.

#### Література

1. Владимиров Ю.А. Как написать научную статью / Ю.А. Владимиров. – М., 1993. – 55 с.
2. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М., 1977. – 180 с.
3. Михельсон Т.Н. Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии / Т.Н. Михельсон, Н.В. Успенская. – СПб. : Питер, 1995. – 198 с.
4. Swales J.M. English in today's research world: A writing Guide / J.M. Swales, C.B. Feak. – Michigan : University of Michigan Press, 2000. – 230 p.
5. Weissberg R. Writing up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English / R. Weissberg, S. Buker. – N.J. : Prentice Hall, 1990. – 190 p.
6. Yakhontova T.V. English academic writing for students and researchers / T.V. Yakhontova. – ПАИС, 2003. – 250 p.

МІРОНОВА М.Ю.

### **ДО ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ**

Світові тенденції людиноцентризму та особистісної зорієнтованості майже всіх процесів на планеті Земля стимулюють попит на професії психологічного профілю: психологів-консультантів, сімейних, організаційних, медичних, політичних та інших психологів. Це, у свою чергу, стимулює розгортання теоретико-прикладних досліджень, спрямованих на вдосконалення системи фахової підготовки майбутніх психологів. Особливе місце в цій системі посідає післядипломна перепідготовка фахівців з психології, за умов якої за рік (два) спеціалісти з вищою освітою виходять зі стін ВНЗ з дипломом психолога. Оскільки умовами вступу до таких закладів не регламентовано особливих вимог ні до особистості майбутнього психолога, ні до його попередніх навчальних досягнень, постає питання мотивації вибору професії психолога як другої в житті індивіда.

Питання мотивації такого вибору не випадково опинились у полі зору нашого дослідження, оскільки в контексті вимог третього тисячоліття важливою вимогою до особистості психолога є його високорозвинута духовність, моральність та гуманність, на яких ґрунтується ефективність його професійної діяльності. Адже окремі види спрямованості особистості являють собою протипоказання до професії психолога.

Питання професійної мотивації сьогодні набувають особливого значення. Саме в них специфічним чином відображаються основні моменти взаємодії індивіда і суспільства, у якому освітній процес набуває пріоритетного значення. Вивчення структури професійно орієнтованої мотивації

студентів – майбутніх психологів післядипломних факультетів та ВНЗ, знання мотивів, що спонукають їх до роботи в галузі психології, дасть змогу психологічно обґрунтовано вирішувати завдання підвищення ефективності професійної діяльності: правильно здійснювати відбір, навчання, розстановку кадрів, планувати професійну кар'єру майбутніх фахівців з психології.

Проблема мотивації й мотивів поведінки та діяльності – одна зі стрижневих у психології. Так, Б. Ломов, наприклад, відзначає, що в психологічних дослідженнях діяльності питання мотивації та цілепокладання посідають провідне місце. “Труднощі тут полягають у тому, що в мотивах і цілях найбільш чітко виявляється системний характер психічного; вони виступають як інтегральні форми психічного відображення. Звідки беруться і як виникають мотиви і цілі індивідуальної діяльності? Що вони собою являють? Розробка цих питань має величезне значення не тільки для розвитку теорії психології, але й для вирішення багатьох практичних завдань” [8]. Не дивно, що мотивації й мотивам присвячена велика кількість монографій як вітчизняних (В. Асєєв, В. Вілюнас, В. Ковальов, О. Леонтьєв, М. Магомед-Емінов, В. Мерлін, П. Симонов, Д. Узнадзе, А. Файзуллаєв, П. Якобсон та ін.), так і зарубіжних учених (Дж. Аткінсон, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Хол та ін.).

Розмаїття наукової літератури з проблем мотивації й мотивів супроводжується і різноманітням поглядів на їхню природу, що змушує деяких вчених впадати в зайвий песимізм і говорити про практичну невирішеність проблеми. Загальним недоліком існуючих точок зору і теорій є відсутність системного підходу до розгляду процесу мотивації, унаслідок чого будь-який фактор, що впливає на виникнення спонукання й прийняття рішення, називається мотивом. Мало уваги (особливо у вітчизняній літературі) приділяється аналізу причин значної розбіжності авторів у розумінні сутності мотивації та мотивів. Як правило, наявний або простий виклад поглядів інших авторів на проблему, або досить поверхнева критика всіх відмінних від власної точок зору, без пошуку і розвитку того раціонального, що мається в підходах попередників. Між тим неупереджений аналіз дає змогу побачити в різних гіпотезах і формулюваннях багато цінної інформації, яку можна використовувати при побудові цілісної і несуперечливої концепції мотивації й мотивів.

Знаючи особливості особистості, можна значною мірою судити про мотиваційну сферу людини, а вивчаючи мотиваційну сферу, ми тим самим вивчаємо й особистість.

Експериментальне вивчення потреб і мотивів було почато у вітчизняній психології О. Леонтьєвим і його учнями: Л. Божович, А. Запорожцем та ін. Інтерес до цієї проблеми виник у О. Леонтьєва у зв'язку з його роботою з теорії розвитку людської свідомості. У своїй концепції він виділив як одиницю людської свідомості “сенс”, який він визначає як відображення в голові людини об'єктивного ставлення того, що спонукає його діяти, до того, на що його дія спрямована [7]. Однак незважаючи на такий великий

інтерес до проблеми мотивації як серед вітчизняних, так і серед зарубіжних учених, можемо констатувати відсутність на сьогодні системної теорії мотивації навчання на спеціальності “Психологія” у системі післядипломної перепідготовки.

*Метою статті* є окреслення предметного поля мотивації навчання на спеціальності “Психологія” у системі післядипломної перепідготовки.

Однією з проблем оптимізації післядипломної перепідготовки фахівців з психології є вивчення питань, пов’язаних з мотивацією вчення. Це визначається тим, що в системі “той, хто навчає – той, хто навчається” студент є не тільки об’єктом управління цієї системи, а й суб’єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у ВНЗ не можна підходити однобічно, звертаючи увагу лише на “технологію” навчального процесу, не враховуючи мотивацію. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі чинників: індивідуальних особливостей студентів, виду їх професійної діяльності (зайнятості), попередніх навчальних досягнень, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку професійної спрямованості тощо. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок тієї соціальної верстви (групи, спільності), представником якого є особа.

Як зазначається в Енциклопедії освіти, мотивація учіння – складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань). Розуміння учіння як самостійної спрямованої діяльності індивіда (Г. Костюк) визначає підхід до мотивації учіння як до суб’єктних, внутрішньо пережитих рушійних сил цього виду активності. Психологічну структуру мотивації учіння становлять три групи мотивуючих факторів. Перша група (потреби та інстинкти) становить собою джерела активності, їх аналіз дає відповідь на запитання, чому в індивіда розвивається стан активності (вважається, що природним підґрунтям мотивації учіння у цьому сенсі є рефлекс “що там?”, який розвивається у відповідь на потребу в нових враженнях). Мотивуючі фактори другої групи визначають спрямованість активності, тобто те, чому індивід обирає саме ці, а не інші види активності (цю групу становлять власне навчальні мотиви мотивації учіння). Мотивуючі фактори третьої групи – це емоції, почуття, суб’єктивні переживання (прагнення, бажання) та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції й динаміки поведінки індивіда у навчальному процесі [2].

Окремими важливими проблемами психологічної теорії і педагогічної практики є вивчення і формування мотивації учіння, яка має загальні та специфічні закономірності та змісти залежно від вікових особливостей студента, індивідуально-типологічних властивостей та соціальної ситуації розвитку [1; 5, с. 528].

Сьогодні мотивація навчання розглядається як складний багатокомпонентний і багатозафазний процес, у якому задіяні різні (вольові, когнітивні

й емоційні) складові. Екстраполюючи постулати М. Розенфельда, який виділив контент-категорії мотивації навчання, на навчальну діяльність майбутніх психологів, що здобувають освіту у системі післядипломної перепідготовки, можна назвати такі фактори навчання:

1. Навчання заради навчання, без задоволення від діяльності, без інтересу до предмета, що викладають.
2. Навчання без особистих інтересів і вигод.
3. Навчання для соціальної ідентифікації.
4. Навчання заради успіху чи через страх невдач.
5. Навчання під примусом, під тиском.
6. Навчання, засноване на поняттях і моральних зобов'язаннях чи за загальноприйнятими нормами.
7. Навчання для досягнення мети в повсякденному житті.
8. Навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях.

Як відзначає А. Маркова зі співавторами (1983), мотивація, зумовлена переважно новою соціальною роллю індивіда (був “фахівець своєї справи”, а тепер майбутній психолог), не може підтримувати протягом тривалого часу його навчальну роботу і поступово втрачає своє значення. Тому формування вже на початкових етапах навчання мотивів, що надають навчанню значущого змісту, коли мотивація стає для того, хто навчається, сама по собі життєво важливою метою, є одним з головних завдань фахової підготовки. Сподіватися на те, що мотив навчання виникне сам по собі, стихійно, не доводиться. А. Маркова відзначає, що навчально-пізнавальні мотиви формуються в ході самої навчальної діяльності, тому важливо, як ця діяльність здійснюється [9].

Серед основних факторів, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації майбутніх психологів до навчальної діяльності, у системі післядипломної перепідготовки, є:

- зміст навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності;
- колективні та індивідуальні інтерактивні форми навчальної діяльності;
- оцінювання навчальної діяльності;
- стиль педагогічної діяльності викладачів.

Щодо змісту навчального матеріалу, то він виступає для тих, хто навчається, у першу чергу у вигляді тієї інформації, що вони одержують від педагога, з навчальної літератури, навчальних телевізійних передач та ін. засобів. Більшість слухачів післядипломної спеціальності “Психологія” вже мають деякий запас знань з психології. Інше питання, що ці знання, або скоріше інформація, мають несистемний характер, і джерела їх виникнення мають у кращому випадку науково-популярний або паранауковий характер (астрологія, психіатрія, нумерологія, магія, гадання, хіромантія, йога, духовні практики тощо). Однак сама по собі інформація поза потребами того, хто навчається, не має для нього якого-небудь значення, а отже,

не спонукає до навчальної діяльності. Тому, даючи навчальний матеріал, потрібно враховувати наявні в таких студентів, зокрема, як представників дорослого віку, потреби [3; 6; 10].

Зокрема, такими є: потреба в постійній діяльності, у вправі різних функцій, у тому числі й психічних – пам'яті, мислення, уяви; потреба в новизні, в емоційному насиченні, потреба в рефлексії й самооцінці та ін. Тому навчальний матеріал має подаватися в такій формі, щоб викликати в слухачів емоційний відгук, зачіпати їхнє самолюбство, тобто бути досить складним, щоб активізувати пізнавальні психічні процеси, добре ілюстрованим.

Прагнення деяких викладачів при низькій успішності студентів за певним розділом навчальної програми до межі спрощувати матеріал, “розжовувати” складні питання і поняття хоча й приводить до короткочасного успіху, але робить вивчення матеріалу тяжким і нудним заняттям, що вбиває всякий інтерес до навчання.

Навчальний матеріал має спиратися на минулі знання, але водночас містити інформацію, що дає змогу не тільки довідатися нове, а й осмислити минулі знання і досвід, довідатися уже відоме з нового боку. Важливо показати, що наявний у кожного студента життєвий та професійний досвід часто оманний, суперечить науково установленим фактам.

Однак, стимулюючи інтерес студентів до навчання на спеціальності “Психологія”, не слід зайво експлуатувати прийоми, пов'язані із зовнішньою цікавістю чи посиланнями на практичну значущість одержуваних знань і вмій у цей час і в майбутній професії.

Що стосується організації навчальної діяльності, то, екстраполюючи положення теорії А. Маркової та її співавторів, зазначимо, що вивчення кожного розділу чи теми навчальної програми має складатися з трьох основних етапів: мотиваційного, операціонально-пізнавального і рефлексивно-оцінного [9].

Мотиваційний етап – це повідомлення, чому і для чого студентам потрібно знати цей розділ програми, яке основне навчальне завдання цієї роботи. Цей етап складається з трьох навчальних дій:

1. Створення навчально-проблемної ситуації, що вводить у зміст майбутньої теми. Це досягається за допомогою таких прийомів: а) постановка перед студентами завдання, яке можна вирішити, лише вивчивши цю тему; б) розповідь викладача про теоретичну і практичну значущість пропонованої теми; в) розповідь про те, як вирішувалася ця проблема в історії науки. Це особливо стосується тих дисциплін, до яких пізнавальний інтерес у студентів невеликий.

2. Формулювання основного навчального завдання як підсумку обговорення проблемної ситуації. Це завдання є для студентів метою їхньої діяльності на цьому занятті.

3. Розгляд питань самоконтролю і самооцінювання можливостей з вивчення цієї теми. Після постановки завдання намічається й обговорюється план майбутньої роботи, з'ясовується, що потрібно знати і вміти для ви-

вчення теми, чого майбутнім психологам не вистачає, щоб вирішити завдання. Таким чином створюється установка на необхідність підготовки до вивчення матеріалу.

На пізнавальному, операціонально-пізнавальному етапі студенти за своєю темою, опановують навчальні дії й операції у зв'язку з її змістом. Роль цього етапу у створенні й підтримці мотивації до навчальної діяльності буде залежати від того, чи зрозуміла слухачам необхідність цієї інформації, чи усвідомлюють вони зв'язок між частковими навчальними завданнями й основною, чи виступають ці завдання як цілісна структура, тобто чи розуміють вони запропонований навчальний матеріал. Істотний вплив на виникнення правильного ставлення до навчальної діяльності на цьому етапі можуть зробити позитивні емоції, що виникають від процесу діяльності (“сподобалося”) і досягнутого результату. Тому важливо не міркувати про навчання, його важливість і користь, а домагатися, щоб студент починав діяти.

Рефлексивно-оцінний етап пов'язаний з аналізом проробленого, зіставленням досягнутого з поставленим завданням й оцінкою роботи. Підведення підсумків треба організувати так, щоб студенти переживали задоволення від проробленої роботи, від подолання труднощів, що виникли і пізнання нового. Це приведе до формування очікування таких самих емоційних переживань і в майбутньому. Отже, цей етап має служити своєрідним “підкріпленням” навчальної мотивації, що приведе до формування її стійкості.

Щодо колективної (групової) форми діяльності, то відомо, що в багатьох випадках групова форма навчальної роботи створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна. Групова форма “втягує” в активну роботу навіть пасивних, слабо мотивованих слухачів, тому що вони не можуть відмовитися виконувати свою частину роботи, не піддавшись обструкції з боку однокласників. Крім того, підсвідомо виникає установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших.

Щодо оцінювання результатів навчальної діяльності, то його мотиваційна роль не викликає сумніву. Однак занадто часте оцінювання (виставлення оцінок) приводить до того, що одержання гарних оцінок стає для студентів самоціллю. Відбувається зрушення навчальної мотивації із самої діяльності, з її процесу і результату на оцінку, що “заробляється” будь-якими способами. Це призводить до вгасання мотиву власне навчальної (пізнавальної) діяльності та до деформації розвитку особистості майбутнього психолога [10–12].

Важливо, щоб в оцінці давався якісний, а не кількісний (валовий) аналіз навчальної діяльності, підкреслювалися позитивні моменти у професійному розвитку, зрушення в освоєнні навчального матеріалу, виявлялися причини наявних недоліків, а не тільки констатувалася їхня наявність або відсутність.

**Висновки.** Навчальна мотивація майбутніх психологів, що здобувають другу вищу освіту, як і будь-який інший її вид, є системним явищем і



характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Мотивація навчання майбутніх психологів у системі післядипломної перепідготовки, визначається не тільки тим, які мотиви і потреби студентів реально залучені до навчального процесу, а й тими емоційними і раціональними оцінними процесами, якими буквально пронизаний мотиваційний процес. Інакше кажучи, науковці все рідше оцінюють мотивацію навчання лише як просте спонукування, як стан (бажання, інтерес, схильність) певної виборчої спрямованості тих, хто навчаються, на засвоєння навчального змісту. Мотивація навчання студентів спеціальності “Психологія” в системі післядипломної перепідготовки потребує подальшого науково-теоретичного осмислення.

Перспективами дослідження вбачаємо визначення спонукальних чинників мотивації навчання таких студентів, розробку засобів управління такою навчальною мотивацією та пошук шляхів стимулювання навчального процесу гуманістичної, людиноцентристської спрямованості мотивації майбутніх психологів.

#### **Література**

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 23–28.
2. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М. : Прогресс, 1990. – 348 с.
3. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология / [Электронный ресурс] / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтельев. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>.
4. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса в развитии / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1989. – 392 с.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006 – 512 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1985. – 396 с.
8. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3–23.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 420 с.
10. Райский Б.Ф. Движущие силы в формировании и развитии у учащихся потребностей в самообразовании / Б.Ф. Райский. – Волгоград : Изд-во ВГУ, 1996. – 277 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКОМ, 1999. – 654 с.
12. Якобсон М.П. Психологические проблемы мотивации поведения / М.П. Якобсон. – М. : Просвещение, 1979. – 264 с.

МОРОХОВ Г.Б.

## **ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ МУЛЬТИМЕДІА-ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

Перехід до ринкових відносин в економіці й науково-технічний прогрес надзвичайно прискорили темпи впровадження в усі сфери соціально-економічного життя українського суспільства новітніх досягнень у галузі інформатизації. Досягнення Україною високих результатів в економіці й соціальній сфері та завоювання місця рівноправного партнера в Європей-

ському Співтоваристві значною мірою залежить від того, які будуть масштаби використання сучасних інформаційних технологій у всіх аспектах людської діяльності, а також від того, яку роль будуть відігравати ці технології в підвищенні ефективності суспільної праці. Тому проблема формування високого рівня інформаційної культури у майбутніх менеджерів організацій, комплексного володіння ними засобами мультимедіа є актуальною в теорії і методиці професійної освіти.

Психолого-педагогічні аспекти освітнього мультимедіа знайшли відображення в працях Л. Гордона, М. Гурієва, А. Каптерева, М. Концевого, А. Осика, І. Роберт, М. Уайт, А. Федорова та ін. Різні питання розробки засобів мультимедіа-візуалізації розглядаються в працях М. Беляєва, В. Заболотного, Л. Зайнутдінової, Г. Краснової, К. Кречетникова, Н. Резник, А. Соловова, Л. Чуксіної. Створенню оригінальних способів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розробці нових методик його наочно-образної інтерпретації присвячені праці В. Агафонова, А. Андрєєва, А. Беспалько, Л. Зайнутдінової, А. Зенкіна, Н. Маслової, В. Паронджанова, А. П'ятницького, О. Соболевої, М. Цветкової.

Проте автори, які вивчають феномен освітнього мультимедіа, відзначають його недостатню розробленість з позицій педагогіки, психології та методики навчання. До принципово нових засобів часто застосовується стара методологія, і створювані посібники просто дублюють в електронній формі зміст друкованих посібників, не реалізуючи мультимедійний потенціал. Сформованій системі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій ці проблеми також характерні. Тому *метою статті* є обґрунтування змісту та особливостей застосування методу мультимедіа-візуалізації у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

Відзначимо, що на сьогодні, незважаючи на поширене застосування поняття “мультимедіа”, відсутня єдність у його тлумаченні. В англійській Вікіпедії мультимедіа (з лат. multum – багато і medium – середовище, засіб) визначається як комбінування різних форм подання інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної або останнім часом все частіше – анімації і відео [4]. Дослівно “мультимедіа” означає “множина середовищ”. У зв'язку з цим більш коректніше визначати мультимедіа як “полісередовище” з огляду на нерозривну інформаційну цілісність цього простору, який продукує різноманітні види і форми інформації в нерозчленованому вигляді. Таким чином, це поняття означає поєднання звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Так, мультимедійна база даних буде вміщувати текстову й образну інформацію, відеокліпи і таблиці, до яких забезпечується однаково легкий доступ. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дає змогу користувачеві посилати і одержувати будь-яку форму інформації, взаємозамінну за бажанням. При цьому підкреслимо характерну, якщо не визначальну, особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків – гіперпосилання.

Узгоджене поєднання програмного забезпечення з відео- і звуковим супроводженням текстів, високоякісною графікою й анімацією, характерне

для мультимедіа, перетворює його в інформаційно насичений і зручний для сприйняття продукт. Завдяки цій здатності, як підкреслює В. Заболотний, мультимедіа постає потужним дидактичним інструментом внаслідок одночасного впливу на різні канали сприйняття інформації [2]. Також відзначимо, що мультимедіа у нашому дослідженні розглядається і як дидактичний засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів, і водночас, як необхідний засіб їх майбутньої професійної діяльності.

Термін “візуалізація” часто розуміється як синонім поняття “наочність”. Виходячи з багаторічної практики більшості середніх і вищих навчальних закладів, Н. Резник дає визначення наочності як застосування в ході викладу фрагментів навчального матеріалу певних зорових об’єктів, призначених для супроводу його пояснення [5]. Відзначимо, що наочність передбачає значну ступінь довільності зв’язку образу і власне навчального матеріалу, що може призвести до негативних наслідків:

- розсіювання уваги студентів внаслідок надмірності змісту інформації, її сконцентрованості та насиченості, що іноді призводить до “блокування” цілеспрямованої розумової діяльності;
- неправильне розуміння студентами суті навчального матеріалу внаслідок неправильного подання наочного об’єкта.

Щоб запобігти негативним наслідкам застосування мультимедіа-візуалізації у професійній підготовці майбутніх менеджерів, необхідно забезпечити візуалізацію навчального контенту шляхом подання, структурування й оформлення навчальних знань при інформаційному наповненні статичних (паперових) або динамічних (мультимедійних) засобів навчання. Це наповнення має ґрунтуватися на постійній взаємодії трьох способів подання інформації (текст – малюнок – формула), що приводить до формування цілісного навчального образу та дає змогу активізувати візуальне мислення студентів під час вивчення навчальних дисциплін різних освітніх сфер. Таким чином, в основу візуалізації змісту навчального матеріалу закладається свідоме і цілеспрямоване використання навчальних “гештальтів”, спеціально розроблених і особливим чином організованих для стимулювання сприйняття навчального матеріалу та роботи мислення з ним. Кожна фраза, що розкриває зміст окремого твердження наукової теорії, може бути зафіксована у вигляді знаків, схем або малюнка. Саме ці образи й застосовуються для сприйняття, засвоєння і переробки інформації. Згодом будь-яку знакову інформацію студент зможе поділити на окремі, відносно самостійні утворення, серед яких зустрінуться знайомі, аналогічні або ж невідомі. Дослідження психологів підтверджують, що “сприйняття не є результатом простої передачі кожної точки зображення з рецепторів у мозок. Під час сприйняття деякої картини людина групує одні її частини з іншими частинами, так що вся картина загалом сприймається як щось певним чином організоване” [1].

Отже, мультимедіа-візуалізація – це опосередкована екранна презентація навчальної інформації, під час якої її зміст (контент) передається пе-

реважно аудіовізуальними образами в поєднанні з лаконічним гіпертекстом в інтерактивно інсценованій естетико-емоційній формі. Виробляється вона на основі комплексного використання мультимедіа з метою більш ефективного подання матеріалу, ніж традиційними способами. Це сучасна форма наочного подання навчальної інформації. Її основною дидактичною одиницею є аудіовізуальний образ як мультимедійна комп'ютерна модель досліджуваного матеріалу.

Дидактична значущість методу мультимедіа-візуалізації виявляється, насамперед, у реалізації принципу наочності в навчанні на якісно новому рівні шляхом використання дидактичного потенціалу мультимедіа-технології. Надзвичайна виразність, видовищність мультимедіа важливі при роботі з новим відеопоколінням, для якого характерна здатність до більш ефективного сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування знання через твори екранної комп'ютерної культури. Остання формує у студентів схильність сприймати, пізнавати світ через образно-візуальне подання інформації на основі мультимедіа, готовність до діяльності в інформаційному суспільстві, яке на наших очах стрімко створюється в Україні.

Текстова будова підручників, залишаючись продуктом історичного розвитку, в умовах інформаційного суспільства стає пасивною, малопродуктивною формою подання знань. У людини одночасно функціонують різні види мислення. Причому мозок орієнтований в основному на візуальне сприйняття, і ми отримуємо інформацію при розгляді графічних образів незрівнянно швидше, продуктивніше, ніж при читанні тексту. Текстові підручники переважно розвивають логічне, понятійне мислення, майже ігноруючи розвиток образного, асоціативного, що призводить до зниження творчого потенціалу студента і його особистісних якостей, особливо пов'язаних з інтуїтивним началом. Методу мультимедіа-візуалізації (крім інших переваг) властива значна інформативна щільність, зрощення понятійного і наочного, що органічно залучає і вербальне, й образне мислення.

З погляду різноманітних класифікацій методів навчання метод мультимедіа-візуалізації займає особливе місце серед інших методів навчання. Так, стосовно класифікації методів навчання, в основу якої покладено джерела інформації, цей метод, завдяки поєднанню вербального і образного мислення, можна віднести як до вербальних, так і наочних методів навчання. Гіпертекстове подання інформації та залучення всіх видів її кодування мимовільно забезпечують активний характер пізнавальної діяльності студентів, що дає можливість віднести цей метод до активних методів навчання.

Більш ефективно застосування методу мультимедіа-візуалізації як у процесі підготовки майбутніх менеджерів організацій, так і в процесі їх професійної діяльності гальмується відсутністю системних, науковообґрунтованих методик навчання перетворенню інформації з книжково-текстових форм в екранні мультимедійні. У результаті майбутні менеджери не досягають цілісної картини процесу розробки засобів мультимедіа-візуалізації, що гарантує отримання дійсно корисних, професійно значу-

щикх засобів, не засвоюють фундаментальні основи розглянутої сфери. Це формує в них фрагментарне, кліпоподібне мислення і спонукає до підготовки поверхових користувачів благ автоматизації, що не обтяжують себе творчим пошуком доцільних форм подання професійної інформації.

Виникає суперечність: майбутні менеджери, володіючи певним рівнем комп'ютерної грамотності та навичками роботи з програмним забезпеченням, не знають ефективних способів застосування мультимедіа у своїй професійній діяльності. Вони не можуть продуктивно організувати свою діяльність зі створення професійно цінних наочних засобів передачі та подання інформації, які б ефективно передавали необхідний інформаційний контент на основі використання методу мультимедіа-візуалізації. Саме тому актуальною є проблема підготовки майбутніх менеджерів організацій до усвідомленого комплексного застосування засобів мультимедіа-візуалізації професійної інформації.

Наш досвід показав, що така підготовка передбачає комплексне вивчення психолого-педагогічних основ феномену мультимедіа-візуалізації, аспектів і етапів проектування засобів мультимедіа-візуалізації, способів трансформації книжкових форм подання інформації в екранні, формування прийомів інсценізації навчального матеріалу і технології комп'ютерної реалізації розробленого сценарію засобами мультимедіа-візуалізації.

Це важливо, адже інформація посідає одне з визначальних місць у структурі діяльності менеджера організацій. Адже організація сама по собі не може бути засобом діяльності менеджера, оскільки сама є виробом і створюється в процесі діяльності менеджера. Теорії і концепції швидше є орієнтиром для дій менеджера, технологією використання засобу. Якщо ж вважати людей засобом, то виходить, що людина позбавляється самостійної активності, свободи дії, що може ввести менеджера в оману. Одним із важливих умінь менеджера організацій є здатність слухати і читати, говорити і викладати свої думки тим чи іншим чином, уміння доносити до персоналу свої думки та ідеї й розуміти інших людей. На цьому ґрунтується вміння мотивувати працівників, без яких менеджер не може розраховувати на успіх [3]. Тому основним засобом діяльності менеджера організацій є інформація у вигляді написаного або вимовленого слова, за допомогою якого він організовує, спрямовує і мотивує персонал для ефективного виконання роботи. Ця інформація буде більш ефективним засобом у діяльності менеджера організацій, якщо він володітиме способами її мультимедійної організації та подання. Саме ця сторона діяльності менеджера відображена у поданій на рис. структурі його діяльності.

Матеріалом у роботі менеджера, на відміну від більшості інших професій, є людина, і менеджер вирішує, як краще її "використати". Перетворення матеріалу здійснюється за допомогою інформації, яка дає змогу побудувати відносини між людьми, що зрештою призводить до створення організації.

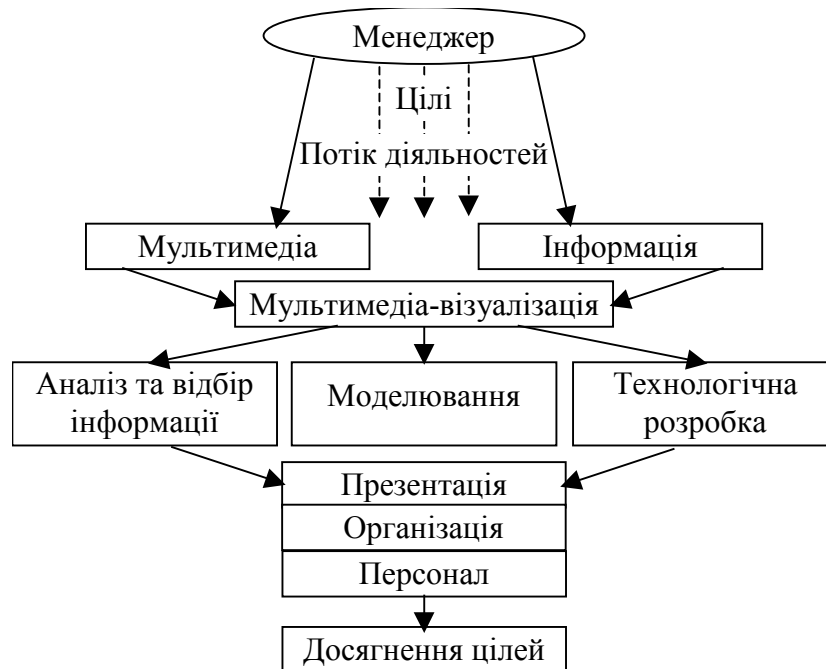


Рис. Мультимедіа-візуалізація в структурі діяльності менеджера

Підготовка майбутніх менеджерів до усвідомленого комплексного застосування засобів мультимедіа-візуалізації для подання різноманітної професійної інформації ґрунтується на опануванні та застосуванні комп'ютерних технологій у процесі вивчення широкого спектра професійно орієнтованих дисциплін. Вона передбачає мультимедійний супровід занять, створення і застосування комп'ютерної бази даних у вигляді конкретних прикладів мультимедіа-візуалізації (сформованої з Інтернет-ресурсів (галерей комп'ютерної графіки, відео тощо), DVD з медіатеки вищого навчального закладу і мультимедіа-засобів, виготовлених студентами), використання мережевих технологій. Така підготовка буде ефективною за умови володіння та усвідомленого застосування викладачами цих дисциплін методу мультимедіа-візуалізації. За цих умов можливе узгоджене формування мультимедіа компетенції як здатності та готовності майбутнього менеджера розробляти за допомогою засобів мультимедіа різні види інформаційних продуктів і застосовувати їх у професійній діяльності.

**Висновки.** Основними напрямками продовження виконаного дослідження є розробка моделі застосування методу мультимедіа-візуалізації у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів та створення інтегративного спецкурсу з підготовки майбутніх менеджерів організацій до застосування засобів мультимедіа у фаховій діяльності.

#### Література

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление [Электронный ресурс] / Р. Арнхейм – 2004. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/katr/arnheim1.html>.
2. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа : монографія // В.Ф. Заболотний. – Вінниця : Едельвейс і К, 2009. – 454 с.
3. Мінцберг Г. Зліт і падіння стратегічного планування // Г. Мінцберг. – К. : Книжкове видавництво Олексія Капустя, 2008. – 214 с.

4. Multimedia. From Wikipedia, the free encyclopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Multimedia>.

5. Резник Н.А. Основные параметры визуализации учебной информации // Компьютерные инструменты в образовании // Н.А. Резник., А.Г. Барышкин. – 2005. – № 3. – С. 38–44.

МОСКАЛЕНКО О.І.

## **ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЛІНІЙ**

Професійне спілкування пілотів на міжнародних авіалініях відбувається англійською мовою. Від ведення повітряного діалогу англійською мовою залежить безпека польотів у світі, а разом з цим – життя мільйонів пасажирів, які довіряють своє життя досвідченим та компетентним пілотам. Тому підвищення рівня професійно орієнтованої англійської мови є важливим завданням льотних навчальних закладів та авіаційних компаній. Творчі зусилля педагогів та психологів у цьому напрямі не залишаються марними. Ведеться постійна робота щодо вдосконалення методів викладання професійно орієнтованої англійської мови у навчальному процесі курсантів-пілотів. Однак, як свідчить досвід, ця проблема остаточно не вирішена.

Для того, щоб зрозуміти процес навчання професійному спілкуванню курсантів-пілотів у льотному навчальному закладі, необхідно проаналізувати його складові.

Так, однією зі складових навчального процесу є технологія навчання. У процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови курсантами-пілотами в льотному навчальному закладі ми орієнтуємося на визначення технології навчання як організації навчального процесу, що включає чітку послідовність операцій, спрямованих на реалізацію завдань навчально-виховного та професійного характеру за допомогою сучасних спеціально відібраних дидактичних прийомів та засобів.

Дослідженням професійного іншомовного спілкування фахівців різного напрямку займалися такі вчені, як В.М. Александров, Л.В. Барановська, Т.В. Ваколюк, М.М. Галицька, Л.П. Гапоненко, Р.О. Гришкова, С.А. Ісаєнко, С.В. Козак, І.В. Некоз та ін. Розробкою ефективних методів викладання професійно орієнтованої англійської мови для професійної підготовки пілотів займалися такі вітчизняні вчені, як В.Л. Асріян, Є.В. Кміта, Г.С. Пащенко, В.В. Півень та ін.

Розробка технології формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у льотних навчальних закладах, що пропонується у цій статті, передбачає впровадження дидактичної моделі навчальної діяльності, яка б підвищила рівень мотивації курсантів-пілотів до професійного спілкування. Компоненти процесу навчання об'єднуються в організовану структуру, або *модель*.

Дидактична модель спеціальної теоретичної підготовки курсантів-пілотів має включати такі компоненти [1]: принципи, мету, завдання, зміст,

засоби (технічні та спеціальні для формування надійності), форми, методи, контроль та оцінювання навчання.

**Метою статті** є впровадження дидактичної моделі організації навчальної діяльності при формуванні мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів, що, на наш погляд, сприятиме підвищенню рівня мотивації до цієї дисципліни.

Для вирішення проблеми формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній ми розробили дидактичну модель організації навчальної діяльності в процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови, враховуючи при цьому: відповідність вимог ІКАО (Міжнародної організації цивільної авіації) щодо IV рівня англомовної підготовки пілотів запропонованому змісту та обсягу знань; індивідуальні здібності курсантів у процесі оволодіння навчальним матеріалом; кількість годин, відведених на вивчення дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Запропонована нами дидактична модель побудована відповідно до вимог ІКАО щодо володіння англійською мовою диспетчерами та пілотами (див. рис.).



Рис. Дидактична модель організації навчальної діяльності при формуванні мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів



Розглянемо окремо структурні компоненти запропонованої дидактичної моделі.

Першим структурним компонентом є мета навчання. Згідно з визначенням мета навчання – це “ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть вчитель, учні” [2, с. 205].

Мета визначає загальну стратегію навчання. Оскільки професійне спілкування пілотів на міжнародних авіалініях відбувається переважно англійською мовою, ми вважаємо, що основна увага повинна приділятися вивченню професійно орієнтованої англійської мови згідно з нормами мовної підготовки ІКАО, що орієнтується головним чином на аудіювання та говоріння.

Другим структурним компонентом нашої моделі є принципи навчання.

В основі класифікації принципів навчання іноземної мови лежить дві вимоги: 1) специфічність, тобто неможливість застосування конкретного принципу у викладанні інших предметів; 2) методична сутність, тобто необхідність відображення у певному принципі тих явищ і понять, що відносяться до методичної сфери, а не іншої науки, наприклад, лінгвістики або дидактики [3].

Таким чином, всі принципи вивчення іноземної мови, покладені в основу запропонованої дидактичної моделі, можна поділити на три групи: *традиційні*, до яких ми зараховуємо принципи активності та самостійності, доступності, послідовності та систематичності, практичної спрямованості навчання, раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи; *специфічні принципи в процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови*, до яких належать: принцип комунікативної спрямованості, принцип домінуючої ролі вправ на всіх етапах вивчення іноземної мови, принцип взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності, диференційованого та інтегрованого навчання, принцип міжпредметних зв'язків іноземної мови з іншими дисциплінами та *специфічні процесуальні принципи системи професійної підготовки майбутніх пілотів*, розглянуті Р.М. Макаровим [1]: принцип суворої регламентації та часового лімітування, принцип комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації, принцип ритмічного збільшення психологічного навантаження, принцип додаткового навантаження. Обрані принципи навчання утворюють цілісну систему, що забезпечує оптимальність навчального процесу у льотному навчальному закладі та допомагає вчителю як “технологу” навчального процесу орієнтуватися в динамічній системі викладання.

Третім структурним компонентом нашої моделі є завдання, що ми сформувавши для ефективного навчання професійному спілкуванню пілотів у процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови.

До головних завдань технології навчання, запропонованої в цій статті, ми зараховуємо:

– формування мотивації до вивчення професійно орієнтованої англійської мови як основи професійного спілкування пілотів на міжнародних авіалініях;

- активізацію пізнавальних потреб у процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови;
- формування вміння використовувати здобуті знання, навички та вміння в майбутній професійній діяльності;
- підготовку пілотів до ефективної комунікації в професійному середовищі;
- формування навичок професійної організаторської діяльності в процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови, що реалізується у чіткій та правильній вимові фраз та речень англійською мовою, правильній побудові речень при передачі й отриманні команд від диспетчера, навичок координації роботи з відповідними службами;
- формування комунікативної компетенції в процесі ведення професійного діалогу “повітря – земля” в екстремальних умовах польоту.

Четвертим структурним компонентом дидактичної моделі є професійно орієнтована англійська мова, що включає *зміст, методи, форми та засоби навчання*.

Структуру змісту навчання курсантів-пілотів становлять знання, навички та вміння, необхідні для практичного володіння англійською мовою в різних ситуаціях професійного спілкування.

Основними чинниками при визначенні змісту навчання професійно орієнтованої англійської мови у льотному навчальному закладі, на наш погляд, можуть виступати такі:

- рівень досягнень у світовій та вітчизняній авіації;
- врахування фізичних та психологічних можливостей курсантів-пілотів у процесі навчання;
- відповідність обсягу навчального матеріалу кількості годин, відведених на вивчення професійно орієнтованої англійської мови;
- наявність навчально-матеріальної бази;
- відповідність рівня володінням професійно орієнтованою англійською мовою міжнародним стандартам ІКАО.

Зміст навчання професійно орієнтованій англійській мові пілотів у льотному навчальному закладі включає:

- 1) знання загальної англійської мови;
- 2) знання стандартної / нестандартної фразеології ІКАО, що використовується в процесі ведення повітряного діалогу між пілотом та диспетчером;
- 3) знання авіаційної англійської мови в більш широкому вжитку з використанням “простої” та загальної англійської мови, що стосується професійних авіаційних ситуацій спілкування.

Згідно з документами ІКАО, пілот / диспетчер повинен володіти такими мовленнєвими навичками та вміннями [6]:

- 1) ефективно спілкуватися за допомогою голосових повідомлень (зв’язок / радіозв’язок) та в умовах безпосереднього спілкування;

2) спілкуватися на загальні, конкретні та професійні теми чітко та зрозуміло;

3) використовувати відповідні комунікативні зразки для обміну повідомленнями в процесі виявлення та вирішення непорозумінь (перевіряти, підтверджувати та уточнювати інформацію) в загальному та професійному контексті;

4) вміти справлятися зі складними лінгвістичними завданнями, що подані у вигляді складних або неочікуваних ситуацій у стандартних умовах;

5) використовувати діалект або акцент, що є зрозумілим в авіаційній сфері.

Наступною складовою професійно орієнтованої англійської мови є методи навчання, що являють собою “упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань” [2, с. 206].

У процесі фахової підготовки авіаційних фахівців правильний вибір методів та прийомів навчання визначають надійність людського фактора в авіації. На наш погляд, методи, які б сприяли формуванню мотивації до професійного спілкування пілотів міжнародних авіаліній, можуть бути поділені на *традиційні* та *специфічні інтерактивні методи навчання*. До традиційних методів ми зараховуємо словесні, наочні та практичні методи; до специфічних інтерактивних методів належать дискусія, рольові ігри, кейс-метод, проектна методика, виконання вправ, обговорення відеоматеріалів, аналіз авіаційних пригод, моделювання ситуацій професійного характеру.

Правильний вибір методів при вивченні професійно орієнтованої англійської мови дає змогу активізувати пошукову активність курсантів-пілотів, розвивати пізнавальні здібності та використовувати набуті знання у професійній діяльності.

Наступною складовою професійно орієнтованої англійської мови та компонентом технології організації навчання є форми організації навчання. Основними формами організації навчання є урок та лекція.

Проведення заняття з професійно орієнтованої англійської мови у льотному навчальному закладі має свою специфіку, оскільки від того, наскільки якісно проводиться заняття, залежить не тільки функціонування навчального процесу курсантів, а й безпека польотів у їхній професійній діяльності. Узагальнюючи досвід педагогічної практики та керуючись специфікою викладання професійно орієнтованої англійської мови у льотному навчальному закладі, ми пропонуємо такі типи занять, як:

1) аудиторні практичні заняття, що включають два типи уроків: заняття, спрямовані на вивчення загальної англійської мови з елементами авіаційної тематики та заняття, що мають за мету вивчення професійно орієнтованої англійської мови;

2) факультативні практичні заняття, що спрямовані на оволодіння спілкуванням у професійному середовищі.

Наступною складовою професійно-орієнтованої англійської мови є педагогічні засоби навчання.

Ми пропонуємо класифікувати засоби навчання в процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови майбутніми пілотами таким чином:

1) основні засоби навчання: підручники з професійно орієнтованої англійської мови для пілотів, розроблені вітчизняними викладачами льотного ВНЗ для реалізації принципу зв'язку іноземної мови з рідною мовою; підручники з авіаційної англійської мови для пілотів, розроблені іноземними авторами; підручники з авіаційної англійської мови для пілотів та диспетчерів мають свою специфіку, оскільки орієнтуються на володіння фразеологією радіообміну за основними шістьма критеріями щодо володіння англійською мовою згідно з вимогами ІКАО;

2) першоджерела іноземною мовою – документи ІКАО 9835 (Керівництво щодо мовних вимог пілотів), 4444 (Обслуговування повітряного руху), Циркуляр ІКАО 323 (Методичні рекомендації щодо програми авіаційної англійської мови), Циркуляр ІКАО 318 (Критерії тестування мови для світової координації); документи Державіаадміністрації для аналізу авіаційних пригод, аварій та катастроф;

3) аудіовізуальні засоби – аудіозаписи проблемних ситуацій у польоті, фрагментів ведення радіообміну англійською мовою, навчальні відеофільми з сюжетами аварій і катастроф та їх детального аналізу;

4) комп'ютер – для роботи з інтернет-джерелами: прослуховування радіообміну між пілотом та диспетчером у прямому ефірі; для участі у міжнародних авіаційних форумах пілотів для обговорення конкретних авіаційних ситуацій.

Запропоновані зміст, методи, форми та засоби навчання як компоненти професійно орієнтованої англійської мови тісно пов'язані з наступним компонентом запропонованої дидактичної моделі організації навчальної діяльності майбутніх пілотів – інтерактивною діяльністю викладача та курсантів. Основними критеріями для оцінювання рівня володіння англійською мовою пілотами та диспетчерами визначено аудіювання та говоріння [6]. Це означає, що професійно орієнтована англійська мова повинна перебувати в постійному “живому” русі. Для реалізації концепції інтерактивного навчання в льотному навчальному закладі ми орієнтуємося на вибір таких методів, форм та засобів навчання, що більшою мірою охоплюють ці два аспекти.

Шостим структурним компонентом дидактичної моделі організації навчальної діяльності майбутніх пілотів є процес формування мотивації до професійного спілкування, що відіграє велику роль у його професійній діяльності. В професійній підготовці пілота проблема мотивації є однією з центральних і використовується для характеристики системи чинників, які визначають поведінку, стимулюють і підтримують активність на певному рівні. Крім того, мотивація до професійного спілкування є однією з причин, що впливають на рівень безпеки польотів на міжнародних авіалініях. Таким чином, одним із пріоритетних завдань викладачів льотних навчаль-

них закладів є формування мотивації до професійного спілкування англійською мовою.

Виходячи з цього, вибираємо сьомий компонент дидактичної моделі організації навчальної діяльності майбутніх пілотів, а саме: психолого-педагогічні фактори впливу на формування мотивації до професійного спілкування пілотів. Згідно з даними констатувального експерименту, проведеного серед курсантів-пілотів I–IV курсів льотного навчального закладу, нами було виявлено такі групи психолого-педагогічних факторів:

1) фактори впливу діяльності викладача на навчальний процес (викладач добре знає предмет; інформація подається викладачем на доступному рівні; вміння викладача знайти індивідуальний підхід до курсантів; віра викладача в досягнення позитивного результату курсантами; створення викладачем позитивного психологічного клімату на заняттях; позитивне ставлення викладача до курсантів; демократичний стиль викладання матеріалу викладачем; відзначення викладачем успіхів студентів);

2) фактори впливу діяльності курсантів на навчальний процес (добрі відносини з товаришами по групі; подальший розвиток існуючих знань; добрі відносини з викладачем; віра у досягнення позитивного результату; усвідомлення необхідності знань з професійно орієнтованої англійської мови в майбутній професійній діяльності; розширення світогляду в процесі вивчення іноземної мови; прагнення отримати найвищу оцінку; бажання здобути нові знання з предмета, що вивчається);

3) фактори впливу організації навчального процесу (проведення дискусій іноземною мовою; різноманітність форм діалогового спілкування; різноманітність видів роботи на занятті).

Восьмим структурним компонентом дидактичної моделі організації навчальної діяльності майбутніх пілотів є етапи формування мотивації до професійного спілкування.

Так, ми виділили три етапи формування мотивації до вивчення професійно орієнтованої мови курсантами-пілотами в льотних навчальних закладах, а саме: підготовчий етап, етап активізації навчально-пізнавальної діяльності та етап сформованості мотивації.

На підготовчому етапі основною метою є визначення мотивів, умов та факторів, що впливають на вивчення професійно орієнтованої мови курсантами-пілотами; на цьому етапі головним завданням є визначення вихідного рівня сформованості мотивації курсантів-пілотів, складання плану навчальної діяльності на семестр, планування найбільш оптимальних методів навчання.

На етапі активізації навчально-пізнавальної діяльності відбувається закріплення існуючих знань, а також стимулювання курсантів-пілотів до здобуття нових знань, розвиток умінь та навичок професійної діяльності, усвідомлення важливості знань з професійно орієнтованої англійської мови в майбутній професійній діяльності пілота та використання цих знань на практиці.

Етап сформованості мотивації є результатом спільної роботи викладача та курсантів. На цьому етапі роль викладача полягає у спрямуванні

діяльності в певному напрямі з активним включенням курсантів у навчальну діяльність; це означає, що необхідно викликати інтерес до здобуття нових знань, а також спонукати курсантів до самостійного пошуку цих знань; не менш важливим завданням є оптимальне планування самостійної роботи, що полягає в раціональному розподілі часу, відведеного на вивчення іноземної мови.

Дев'ятим структурним компонентом обраної дидактичної моделі організації навчальної діяльності майбутніх пілотів є рівні сформованості мотивації до професійного спілкування майбутніх пілотів.

У професійному спілкуванні курсантів-пілотів ми виділили такі *критерії та показники сформованості мотивації до професійного спілкування*:

1) значення мотивів вивчення професійно орієнтованої англійської мови та професійних мотивів, що включають такі показники, як: відсутність пізнавальних мотивів та домінування зовнішньої професійної мотивації; наявність зовнішніх мотивів та мотивів досягнення; усвідомлення важливості здобуття знань з професійно орієнтованої англійської мови у своїй професійній діяльності та її ролі у безпеці польотів;

2) прагнення до досягнення мети, що характеризується такими показниками, як: вимушене виконання завдань з метою здобуття мінімального обсягу знань; зацікавленість у позитивному результаті; велике бажання стати компетентним фахівцем та отримати IV рівень володіння англійською мовою за шкалою ІКАО;

3) домінуючі емоції в процесі вивчення професійно орієнтованої англійської мови, що характеризується наявністю таких показників, як: невпевненість і нерішучість; зацікавленість, що залежить від вміння викладача зробити заняття цікавим (ситуативна зацікавленість); упевненість, конкурентоспроможність, рішучість, дієвість;

4) систематичність навчання, що включає такі показники, як: уникнення виконання завдань; виконання тільки необхідного мінімуму завдань; усвідомлення важливості послідовності вивчення матеріалу;

5) прагнення до самостійної діяльності, що включає такі показники, як: прагнення "сховатися" в колективі при виконанні завдань; самостійний активний творчий пошук рішень.

Врахування зазначених критеріїв та показників дало підстави для обґрунтування трьох рівнів сформованості мотивації до професійного спілкування курсантів-пілотів у льотних навчальних закладах, а саме: 1) низького (безініціативного); 2) середнього (достатнього); 3) високого (творчого).

Низький (безініціативний) рівень мотивації до професійного спілкування курсантів-пілотів характеризується, в основному, індивідуальністю до вивчення професійно орієнтованої англійської мови; відсутністю інтересу до виконання завдань; пасивністю на заняттях; непослідовністю у вивченні матеріалу; незадоволеністю процесом навчання.

Середній (достатній) рівень мотивації до професійного спілкування курсантів-пілотів відзначається наявністю пізнавального інтересу залежно

від ситуації; послідовністю виконання навчальних дій; участю в різних видах діяльності на занятті; умінням застосовувати знання на практиці; розуміння важливості знань з професійно орієнтованої англійської мови в майбутній професійній діяльності.

Високий (творчий) рівень мотивації до професійного спілкування курсантів-пілотів характеризується гармонійним співвідношенням внутрішніх мотивів (бажанням здобути нові знання, захоплення авіацією та процесами, що відбуваються в авіаційній сфері, прагнення до відповідальності за життя інших людей, розширення світогляду) та зовнішніх мотивів (прагнення до соціального статусу та престижу, прагнення до отримання високої оцінки, прагнення до отримання високої заробітної плати, самоутвердження серед одногрупників); активною творчою діяльністю; пошуком нестандартних рішень; захопленістю процесом навчання; активною самостійною діяльністю в позакласний час.

Десятим – заключним – компонентом запропонованої дидактичної моделі організації навчальної діяльності майбутніх пілотів є контроль за навчальною діяльністю. Контроль на заняттях іноземної мови повинен відображати специфіку цієї дисципліни. Засвоєння матеріалу іноземної мови, яка є практичною дисципліною, має на меті володіння мовою в різних ситуаціях. Тому контроль знань лексичних одиниць, граматичних конструкцій не свідчить про належний рівень володіння іноземною мовою. Саме тому контролю повинні підлягати мовленнєві вміння того, хто навчається. А.Н. Щукін для контролю знань з іноземної мови пропонує попередній, поточний, проміжний та підсумковий контроль [4].

Основними формами контролю іноземної мови є індивідуальна, фронтальна, групова, парна. Вибір форми контролю залежить від виду мовленнєвої діяльності, що підлягає контролю, та виду контролю (поточний, рубіжний) [4].

Так, для оцінювання діалогічного мовлення найбільш ефективною є парна форма контролю; викладач каже речення, а студент має на нього відреагувати. З іншого боку, для оцінювання монологічного мовлення більш ефективним буде індивідуальна форма контролю [4].

Індивідуальний контроль є найбільш ефективним, оскільки повною мірою розкриває здібності кожного студента. Однак недоліками індивідуального контролю є знижена активність групи під час опитування одного студента та, як наслідок, зниження мотивації до вивчення іноземної мови. Тому часто викладачу доводиться використовувати фронтальний контроль, що уможливорює спілкування з усіма членами групи та підтримує активність всіх учасників заняття [4].

У нашому дослідженні на різних етапах педагогічного експерименту ми використовували попередній, побіжний, періодичний, тематичний, підсумковий види контролю. Для реалізації цих видів контролю іноземної мови курсантів-пілотів ми застосовували такі методи, як тестова та усна перевірка в процесі використання індивідуальної, фронтальної, групової та парної форм роботи. Результатом систематичного контролю та управління

діяльністю курсантів-пілотів є іспит, що відображає володіння професійним спілкуванням на міжнародних авіалініях.

**Висновки.** Отже, розглянувши технологію навчання, подану моделлю організації навчальної діяльності, можна зробити висновок, що бути педагогічно грамотним фахівцем сьогодні неможливо без вивчення всього арсеналу освітніх технологій. Запропонована дидактична модель організації навчальної діяльності при формуванні мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів у льотному навчальному закладі відображає систематичність, послідовність, інтегрованість та міцність знань, навичок та вмінь з професійно орієнтованої англійської мови, необхідної для майбутньої професійної діяльності пілотів та безпеки польотів на міжнародних авіалініях.

#### Література

1. Авиационная педагогика : учебник / Р.Н. Макаров, М.И. Рубец, С.Н. Неделько, А.П. Бамбуркин. – Москва ; Кировоград : МНАПЧАК : ГЛАУ, 2005. – 433 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
6. Manual on the Implementation of ICAO Language proficiency Requirements Doc 9835 AN / 453. – ICAO, 2004.

МОСКАЛЬОВА Л.Ю.

## ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕРІОД ДОРΟΣЛІШАННЯ

Посилена увага до проблем розвитку і виховання особистості юнацького віку, зокрема її вікових особливостей, є закономірною, оскільки ефективно здійснювати виховання морально-етичної культури майбутніх учителів може лише людина з високим рівнем знань психології розвитку молоді, яка обирає професію педагога.

Формулюючи мету й окреслюючи завдання нашого дослідження, ми проаналізували велику кількість теоретичних та експериментальних розробок, монографій (Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, Д. Бокум, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Е. Ільїн, І. Кон, Г. Костюк, Г. Крайг, У. Крейн, Д. Леонтєв, А. Маслоу, Ж. Піаже, І. Шаповаленко та ін.). У своїх працях учені прагнуть не лише розкрити внутрішні механізми морального розвитку і поведінки осіб юнацького віку, а й показати зміни, що відбуваються у процесі особистісного і професійного становлення майбутніх учителів (І. Григорович, І. Зязюн, Л. Іванцев, Н. Нізовських та ін.).

Однак відомості про вікові характеристики майбутніх учителів, особливості їхньої поведінки, накопичені людством, у контексті культурних, соціальних, психолого-педагогічних закономірностей є дещо обмеженими. Також не враховується специфіка створення цілісного образу сучасної людини, яка обирає професію педагога і стає суб'єктом навчально-виховного



процесу у вищій школі, з одного боку, а з іншого – представником певних студентських субкультур (за типологією Ф. Райса – професійної, академічної, нонконформістської, відпочивальної).

Отже, з'ясування особливостей вікових характеристик майбутніх учителів у контексті культурних, соціальних, психолого-педагогічних закономірностей з урахуванням їхнього вибору професії педагога є *метою статті*.

Практика свідчить, що процес виховання морально-етичної культури майбутніх учителів у сучасних вищих навчальних закладах не реалізує потенціал нагромаджених людством знань про вікові характеристики студентів, які обрали професію педагога. У їхній поведінці ми спостерігаємо суперечність: так, з одного боку, майже всі студенти під час вступу до вищого навчального закладу знають, якими мають бути майбутні учителі, але, з іншого, у вчинках і діях виявляють тільки формальне ставлення до моральних норм і правил поведінки. Така ситуація вимагає поглибленого вивчення, щоб знайти відповіді на такі запитання:

1. В чому полягають особливості виховання для юнацького віку, які потрібно враховувати при розробці програм виховання морально-етичної культури особистості?

2. Які вікові характеристики особистості, що обирає професію педагога, є визначальними для виховання морально-етичної культури?

Відповідаючи на перше запитання, зазначимо, що під час виховання морально-етичної культури майбутніх учителів потрібно брати до уваги декілька особливостей.

Нагадуємо, що існують різні точки зору на схеми вікових періодизацій, тому немає чітких орієнтирів, у якій саме сфері (когнітивній, емоційно-мотиваційній, діяльнісній) закономірними є зміни, пов'язані саме із віком у студентській молоді, яка обирає педагогічну професію.

Так, однією із найдавніших періодизацій, як вказував О. Асмолов [1, с. 174], була календарна періодизація життя за чотирма порами року. Молодою вважалася людина, вік якої – від 20 до 40 років. Цей віковий період мав назву “літо”, час працювати. Ще однією з ранніх вікових періодизацій можна назвати періодизацію Святого Письма, де періоди життя поділяються на вісім частин: “Хліб свій пускай по воді, бо по багатьох днях знов знайдеш його. Діли частку на сім чи й на вісім, бо не знаєш, яке буде зло на землі” [Екл., 11: 1–2].

Про сім ступенів людського віку, де на п'ятій знаходяться юнаки з 20 до 30 років, вказував преподобний Максим Грек [5, с. 186]. При цьому для належного виховання особистості цього віку преподобний Максим Грек називав такі умови: слухняний норов, сильне бажання до навчання, виконання заповідей, моральні дії досвідченого мудрого наставника тощо [5, с. 186].

Також однією зі схем вікової періодизації можна назвати культурно-історичну диференціацію, що пов'язана із характером діяльності особистості в освітніх закладах. У цій періодизації виділяється рання юність (15–18 років) як старший шкільний вік, а також пізня юність (17–18 років) і рання

зрілість (22–23 роки) як студентський вік (Б. Ананьєв, І. Зимня). Дещо іншою є схема вікової періодизації у дослідженні Г. Крайг і Д. Бокум [3, с. 16–18], де період юнацтва охоплює такі межі – від 18 років до 21 року, тоді як початок ранньої дорослості охоплює умовні вікові межі від 18–21 років до 40 років.

З огляду на сучасні зміни в системі організації вищої освіти (можливість здобуття другої вищої освіти, можливість навчання у вищому закладі після закінчення педагогічного училища та ін.) відзначимо, що в сучасних вищих навчальних закладах навчаються студенти, вік яких охоплює від 16 до 25 років і вище. Враховуючи ці особливості, ми вирішили дотримуватися схеми вікових періодизацій, запропонованої у дослідженнях Г. Холла, Ф. Райса [7; 8], які розглядали вік від 17 до 25 років як період дорослішання (adolescence).

Ще однією особливістю сучасних студентів є різниця в особистому досвіді, акцентуаціях характеру, інтелектуальному розвитку, кар'єрних устремліннях, а також у знаннях із соціогуманітарних наук. Ці відмінності та варіювання у психолого-педагогічній літературі критеріїв для переходу в період дорослішання відображають складнощі процесу виховання морально-етичної культури майбутніх учителів.

Критерії для переходу в період дорослішання, на нашу думку, найбільш повно охарактеризовані Е. Еріксоном. Так, щоб стати зрілим дорослим, кожний індивідуум має розвинути у собі особливу цілісність, складовими якої є: накопичена впевненість “Его” в своєму прагненні до порядку й змісту; постнарцистська любов до людей як переживання досвіду; прийняття свого єдиного й неповторного циклу життя як чогось такого, чому призначено було відбутися; наявність нової, відмінної від колишньої, любові до своїх батьків; терпиме, товариське ставлення до способу життя й інших занять минулих років; готовність захищати гідність власного стилю життя всупереч всім фізичним і економічним загрозам.

У вихованні морально-етичної культури майбутнього вчителя ми маємо враховувати взаємопов'язаність вікових характеристик особистості у період дорослішання, серед яких – психофізіологічна, особистісна, соціальна, культурна.

Розкриваючи вікові характеристики майбутніх учителів, звернемося до біогенетичних концепцій Г. Холла, Е. Кречмера. Так, американський психолог Г. Холл перехідний період вважає періодом внутрішніх та зовнішніх конфліктів, що характеризується небезпеками в сексуальних відносинах (sex dangers), зміною ставлення до релігії, до моральних норм тощо. Також важливим є і те, що у період дорослішання моральні ідеали є невідзначеними, більше того, молодь відмовляється наслідувати моральну поведінку вчителів – реальних взірців: “Знову здавалося б, що вчителі мали б бути ідеалами, тим більше, що багато дівчат мають прагнення викладати, але вони взагалі не популярні як альтернативи” [7, с. 140].

Неврахування характеру самосприйняття студентів, їх ставлення до близького оточення й до морально-етичної культури суспільства (зокрема,

накопичення з віком прихованих дефектів виховання, потреби опиратися встановленим морально-етичним правилам поведінки у нових умовах) є основною помилкою кураторів і викладачів. Цей феномен у працях А. Маслоу розглядається як “деритуалізація” – психологічний захисний механізм, що в юнацькому віці виявляється через зневагу та до встановлених старшим поколінням моральних цінностей і чеснот, а також через звичку розглядати моральну діяльність і вчинки людини у конкретних справах.

У ході роботи ми звернули увагу на монографію німецького психіатра Е. Кречмера “Будова тіла і характер” [4]. Так, при встановленні трьох постійно повторюваних основних типів будови тіла (астенічний, атлетичний, пікнічний) для розрізнення й діагностики характерологічних рис особистості Е. Кречмер запропонував урахувати й специфічну вісь з двома полюсами характерів циклоїдного й шизоїдного біотипів. Серед людей циклоїдного типу виділяються три групи – живий гіпоманіакальний тип, тихий самовдоволений тип, меланхолійний тип. Їх настрій і характерологічні властивості, на думку Е. Кречмера, залежать від двох протилежних полюсів – веселості й суму. Люди, що мають шизотимічні риси характеру, перебувають між іншими полюсами – дратівливістю й пасивною нечутливістю. До першої групи шизоїдного типу належать переважно гіперастетичні темпераменти – сентиментальний, позбавлений афекту тип (препсихотичний), тонкочуттєвий холодний тип аристократа й патетичний тип ідеаліста. До другої групи належать переважно холодні й байдужі темпераменти, серед них – тип холодного деспота (моральне божевілля), гнівно-тупий тип, тип нікчемного ледаря. Спостереження Е. Кречмера за проявами характерологічних якостей студентів дало змогу визначити й характерні властивості, які найчастіше виявляються у них, – циклотимічні середні типи (балакучі/веселі, спокійні гумористи, тихі, щиросердечні люди, безтурботні аматори життя, енергійні практики), а також шизотимічні середні типи (тонкочуттєві аристократи, далекі від миру ідеалісти, холодні владні натури й егоїсти, сухі й паралічні). З огляду на дані численних спостережень, Е. Кречмер, замість однобічного паралелізму “мозок і душа” свідомо виставив інший паралелізм “тіло й душа” і визначив, що темперамент людини та її поведінка залежать від двох хімічних гормонних груп, з яких одна сполучається із циклотимічним, а інша – із шизотимічним типом.

Таким чином, ідея Е. Кречмера про характерологічні якості студентів у питаннях виховання в майбутнього вчителя морально-етичної культури має значення для розробки психолого-педагогічного діагностичного інструментарію та візуальної діагностики. Представники біогенетичних концепцій, як підкреслювали І. Кон, У. Крейн, недооцінили роль соціального чинника в розвитку та вихованні молодої людини. Але, на нашу думку, це не дає нам права не враховувати значення цих концепцій для процесу виховання морально-етичної культури майбутніх учителів у руслі особистісно орієнтованої освіти.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити й важливу роль динамічних зрушень у ядрі особистості майбутнього вчителя в період дорослішання, що пов'язано з розвитком особистої ідентичності, зміною соціальної референтної групи, можливістю вільного доступу до інформації, пов'язаної із культурою, цінностями, нормами, традиціями. Зрушення, що спостерігаються у проходженні особистістю стадій ідентичності, припадають саме на період дорослішання, що, відповідно, вказує на важливе значення виховання морально-етичної культури майбутнього вчителя в цьому віці. Так, розвиток особистої ідентичності включає чотири етапи: невизначена, розмита ідентичність; дострокова, передчасна ідентифікація; мораторій; зріла ідентичність. Однак не всі молоді люди можуть досягти останнього етапу, тобто, як пояснює І. Кон, залишаються на рівні розмитої ідентичності або йдуть шляхом дострокової ідентифікації, що пов'язано з меншою самостійністю при вирішенні складних проблем, відмовою від активного вибору й самовизначення.

Як бачимо, студенти, які перебувають на стадії мораторію та зрілої ідентичності, характеризуються відповідальністю, більш розвинутою рефлексією й високим рівнем моральної свідомості, а студенти, які перебувають на стадіях розмитої або передчасної ідентичності, схильні перекладати відповідальність за результати власної діяльності на зовнішні сили.

Поняття соціальної ідентичності майбутніх учителів передбачає існування різноманітних зв'язків студента з його соціальним оточенням, уявленням про себе та про інших. Становлення соціальної ідентичності особистості набуває гостроти у період дорослішання, коли починається процес самореалізації її здібностей і талантів, формування особистих і професійних цілей, прагнення підвищити самоповагу тощо. У цьому плані може з'явитись нова, негативна соціальна ідентичність (Л. Шнейдер), яка виражається через демонстративність у поведінці і загрожує втратою ідентичності, коли морально-етичні цінності, прийняті для суспільства, знецінюються.

У період дорослішання розвивається й культурна ідентичність, що сьогодні співвідноситься з релігійною, національною, етнічною ідентичністю. Розвиток культурної ідентичності майбутніх учителів виявляється в усвідомленому прийнятті ними відповідних культурних норм і зразків поведінки, ціннісних орієнтацій. Також відзначимо, що при тісній взаємодії етнічної й релігійної ідентичності, остання, на відміну від соціальної ідентичності, на думку Е. Сміта, ґрунтується на інших критеріях і постає з іншої сфери людських потреб і дій [6, с. 16]. Поділяючи його думку, підкреслимо, що соціальна ідентичність майбутніх учителів тісно пов'язана із професійною ідентичністю педагога, оскільки виростає зі сфери надання освітніх послуг і формується у процесі професійної підготовки. У свою чергу, релігійна ідентичність походить зі сфери гуртування громади, яка визнає певний символічний код, традиції, віру, обряди та ритуали. Її формування відбувається не у процесі професійної підготовки, а під час спіл-

кування із батьками, у родині, під час релігійних свят, у храмах і церквах, часто під керівництвом священників.

Процес формування етнічної ідентичності у вищих педагогічних закладах, які мають державну форму власності, на відміну від інших форм власності, тісно пов'язаний з національним вихованням, формуванням національної культури на новій, політичній основі. Це відбувається також у період дорослішання, і, як вважають Ч. Венар, П. Керіг, на відміну від процесу формування особистої ідентичності, включає не чотири, а три стадії: нерозкрита етнічна ідентичність; пошук етнічної ідентичності, або мораторій; досягнення етнічної ідентичності. Тоді у процесі професійної підготовки студентів ми бачимо певний взаємозв'язок між етнічною, соціальною й особистою ідентичністю. Так, досягнення етнічної ідентичності, відповідно до експериментальних досліджень, які були проведені з американськими студентами, позитивно корелює з особистою ідентичністю студентів, їхньою позитивною самооцінкою й позитивними відносинами із близьким оточенням, академічною успішністю [9, с. 820–821].

Отже, враховуючи досвід різних галузей знання психологічні та психофізіологічні чинники, що впливають на виховання морально-етичної культури особистості, особливу увагу ми маємо приділити соціальному та культурному чинникам, оскільки кожний студент, як майбутній учитель, має займати активну позицію і у власному розвитку, і у розвитку міжособистісних відносин у соціумі (під час навчання – на різних рівнях взаємодії – в академічній групі; у межах певної спеціальності та спеціалізації; на факультеті; в університеті, а також під час олімпіад всеукраїнського рівня, міжнародних конференцій тощо).

Закономірним для юнацького вікового періоду є зміни у провідних тенденціях, що пронизують і саму особистість майбутнього вчителя, і його соціальну спрямованість, і його ставлення до морально-етичної культури суспільства. Так, найважливішою віковою характеристикою майбутнього вчителя, яку необхідно враховувати при вихованні морально-етичної культури, є пошук особистої ідентичності, спрямованість до свого внутрішнього стану. Ця особливість характеризується такими ознаками, як замкнутість, зневіра, прагнення до самотності, думки про суїцид, з одного боку, а з іншого – потреба відчувати особистість іншої людини для власного внутрішнього збагачення, усвідомлення цінності щирої любові, вірності, дружби тощо. Характеристику, пов'язану з періодом юності й дорослішання, знаходимо у Святому Письмі: “Тішся, юначе, своїм молодечтвом, а серце твоє нехай буде веселе за днів молодощів твоїх! ... Жени смуток від серця свого, і віддаляй зле від тіла твого...” [Еккл., 11: 9-10]. Ці настанови вказують на те, що саме у цей період з'являється природна потреба молодої людини у керівництві, і саме у цей час особистість має усвідомити, що її вік є визначальним для всього подальшого життя, і саме зараз необхідно навчитися відповідальності за власні вчинки, збагатитися оптимістичним світосприйняттям, не піддаватися песимізму, довіряти власному серцю тощо.

Про врахування цієї характеристики як певної особливості юнацького віку також писав і Ж.-Ж. Руссо. Романтична концепція юності, сформульована ним, пояснювала, чому індивід у цьому віці конфліктує із суспільством. Так, саме у цей період для саморозкриття внутрішніх якостей індивід прагне бути на самоті для занурення у себе, відкриття власних талантів. У цей час людина іноді віддаляється від суспільства, нехтує його законами, якщо вони суперечать її внутрішньому світу. Ж.-Ж. Руссо при цьому підкреслював, що добра людина майже завжди самотня, адже правило “ніколи не шкодити близьким” означає дотримання правила “мати якнайменше зв’язків із суспільством”, оскільки в ньому добро для одного може обернутися на джерело зла для іншого.

Для опису характеристики ми враховуємо й притаманне для цього віку проходження через період порожнечі й відрази до життя (Л. Шнейдер), відчуття “екзистенціального вакууму”, емоційну розтрату себе в пошуках надійного партнера, еротичне змушнення (В. Франкл).

Серед внутрішніх, особистісних потреб студентів, що необхідно враховувати при вихованні морально-етичної культури, назвемо мимовільну, що не має мети, потребу “дати вихід” емоціям; потребу в демонстрації власної незалежності; потребу в спілкуванні; потребу до вироблення власного стилю для вирішення особистих проблем морально-етичного характеру.

Велике значення для виховання морально-етичної культури майбутнього вчителя має одна з найважливіших вікових характеристик періоду дорослішання – стабілізація нервової системи, якісні зміни в мотиваційній сфері й пізнавальних процесах.

Дані про вікові зміни в розвитку нервової системи періоду дорослішання підтверджують висновок про те, що в процесі виховання морально-етичної культури особистості на різних курсах навчання ми неминуче зіштовхнемося з певними змінами, які залежать від дозрівання мозкових структур. Так, у віці 18–25 років, згідно з дослідженнями Е. Ільїна, відбувається стабілізація кількості осіб із сильною й слабкою нервовою системою, тоді як у період з 16 до 17 років кількість осіб, що мають слабку нервову систему, зменшується, а сильну нервову систему – збільшується [2, с. 118–119]. Це означає, що на першому курсі ми можемо спостерігати зниження кількості осіб зі слабкою нервовою системою, стабілізацію процесів збудження і гальмування. Але при цьому ми маємо враховувати і те, що більшість студентів з педагогічними здібностями має слабку і лабільну нервову систему, що допомагає їм краще враховувати знаки емоцій [2, с. 291].

Отже, врахування цих параметрів допоможе підвищити ефективність виховних впливів викладачів вищої школи, але при цьому додамо, що типологічні властивості нервової системи людини фатально не впливають на майбутні риси її характеру, і різні характерологічні риси можуть формуватися на основі однакових типів нервової системи.

Сказане вище дає підстави для висновку, що період дорослішання сучасних майбутніх учителів характеризується появою ряду специфічних рис, найважливішими з яких для виховання морально-етичної культури

особистості є: пошук особистої ідентичності, зосередженість на внутрішньому світі, фіксація етичної позиції, розвиток індивідуальної системи моральних цінностей; стабілізація процесів збудження й гальмування нервової системи, розвиток мотиваційної сфери й пізнавальних процесів тощо.

**Висновки.** Таким чином, розглянувши основні вікові характеристики майбутніх учителів у контексті культурних, соціальних, психофізіологічних закономірностей розвитку особистості, ми показали, що їх дослідження має не тільки гносеологічне, а й наукове, психолого-педагогічне значення. Введення даних про специфічні зміни у майбутніх учителів, що зумовлені їх віковими характеристиками, допоможе вирішити теоретико-організаційні проблеми в навчально-виховному процесі, а також проблеми обґрунтування та вибору діагностичних методик.

#### Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности : учебник / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
4. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М. : Эксмо, 2003. – 416 с.
5. Преп. Максим Грек. Сочинения / Преп. Максим Грек ; [ценз. прот. Н. Боголюбовский]. – М. : Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1911. – Ч. 3: Разные сочинения. – 194 с.
6. Сміт Е.Д. Національна ідентичність / Е.Д. Сміт ; [пер. з англ. П. Тарашука]. – К. : Основи, 1994. – 224 с.
7. Hall G. Stanley Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene / G.S. Hall. – Fairford : Echo Library, 2006. – 236 p.
8. Rice F.P. The adolescent: development, relationships and culture / F.P. Rice. – Boston ; Massachusetts : Allyn and Bacon, 1975. – 460 p.
9. Yasui M. Ethnic Identity and Psychological Adjustment: A Validity Analysis for European American and African American Adolescents / M. Yasui, C.L. Dorham, T.J. Dishion // Journal of Adolescent Research November. – 2004 – vol. 19 – № 6. – P. 807–825.

МУСАЄВ К.Ф.

## СИСТЕМАТИЗУВАННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Створення сучасної техніки, яка ґрунтується на новітніх технічних рішеннях, вже ніяк не може бути забезпеченим традиційним методом, побудованим на інтуїтивних здогадках. Ось чому останнім часом у філософії і педагогічній психології значна увага приділяється розробці та дослідженню теоретичних основ формування й розвитку технічних здібностей, а також порушується питання про розробку відповідної теорії, яка дала б можливість поставити процес технічної творчості на наукову основу.

Аналіз літературних джерел вказує на різнобічне вивчення цієї проблеми багатьма дослідниками. Але предметом уваги більшості з них були не просто технічні здібності, а процеси діяльності спеціалістів, які передбачали наявність технічної творчості (конструкторів, винахідників, операторів-наладників тощо) і особливо психічних властивостей таких категорій працівників. У зв'язку з цим і виникало питання про технічні здібності.

*Метою статті* є аналіз і класифікація технічних здібностей у дослідженнях різних вчених та виявлення психічних властивостей учнів основної школи у позашкільній технічній діяльності. Для цього необхідно:

- класифікувати технічні здібності;
- проаналізувати психічні властивості учнів основної школи у позашкільній діяльності;
- застосувати проаналізовані особливості здібностей до пошуку технічних здібностей учнів основної школи у позашкільній діяльності.

Вважається, що вперше до вивчення власне технічних здібностей підійшов П.М. Якобсон [6]. Виходячи з аналізу технічної діяльності, він запропонував віднести до основних компонентів, що характеризують технічні здібності: по-перше, особливості технічного мислення (раціональний підхід до практичної задачі, урахування вимог дійсності при її розв'язуванні, додавання елементів новизни у розв'язок, вдале планування операцій); по-друге, це достатньо розвинута просторова уява; по-третє, здатність до комбінування, а іноді, по-четверте, мануальна (тобто ручна) спритність. Щоб виявити ці особливості, було застосовано спеціально розроблену методику. Загальними рисами особистості, характерними для визначних винахідників і конструкторів, П.М. Якобсон вважав яскраво виражений інтерес до техніки, наполегливість у пошуках, оскільки без цих якостей технічні здібності, на його думку, не одержать потрібного прояву. Під технічними здібностями учнів П.М. Якобсон мав на увазі не вищий рівень досягнень у галузі техніки, а лише “можливість успішно працювати в галузі техніки при виконанні таких завдань, які розумно можуть бути поставлені перед учнями певного віку з урахуванням їх кола знань, навичок і технічного досвіду” [6, с. 214].

На основі проведених експериментальних досліджень П.М. Якобсоном встановлено, що рівень успішності в технічній діяльності визначається [6, с. 224–225]:

а) технічним мисленням, під яким розуміють певну спрямованість розуму і спосіб підходу до речей; при такій спрямованості технічні задачі розв'язуються раціонально з урахуванням реальних умов, із застосуванням у потрібний момент фізико-технічних знань;

б) наявністю відомого розвитку таких психічних властивостей, як просторова уява, здібності до комбінування, легкої появи асоціацій, пов'язаних з темою задачі, що розв'язується;

в) характером інтересів особистості; необхідно, щоб школярі виявляли не просто допитливість, інтерес пізнавального характеру, а інтерес специфічний, пов'язаний з моментами, які передбачають мобілізацію зусиль особистості, фонди її умінь, знань, навичок для розв'язування задачі.

Вагомий внесок у вивчення технічних здібностей роблять дослідження М.Д. Левітова. Його позиція полягала в тому, що технічні здібності являють собою складне поєднання якостей людини. У технічних здібностях М.Д. Левітов розрізняв два види діяльності [2]: виконавчий, у якому “необхідно за чітко визначеною інструкцією виконати одну й ту саму опе-



рацію або декілька споріднених операцій”, і творчий – “роботи проектувальні, раціоналізаторські і винахідницькі, які характеризуються тим, що в них досліджуються нові шляхи технічного оснащення”. Але, на думку автора дослідження, не слід прагнути до “абсолютних відмінностей” між обома типами діяльності, адже технічні здібності становлять основу того й іншого, хоч і знаходять прояв на різних рівнях. І ще, як зазначав М.Д. Левітов, психологічні компоненти виконавчої технічної діяльності хоч і належать до сфери технічних здібностей, але вимоги до них нижчі, ніж до творчої технічної роботи.

Різноманітність технічної діяльності за її складністю (рівнем) і змістом свідчить про різноманітність підготовки, оволодіння необхідними знаннями, навичками й уміннями. Проте при цьому можна вести мову про деякий загальний психологічний компонент технічної діяльності, подібно до загального інтелекту.

У своєму дослідженні М.Д. Левітов показав, що існування індивідуальних відмінностей у технічних здібностях підтверджується багатьма фактами, до яких, у першу чергу, слід віднести:

1. Багато людей, гарних спеціалістів у якій-небудь галузі науки, погано орієнтуються в техніці (погано сприймають технічний матеріал, не вміють поводитись з ним).

2. При однаковій технічній підготовці люди різняться своїми успіхами у галузі техніки.

3. Коефіцієнти кореляції між різними дослідженнями технічних здібностей і загального інтелекту не дуже високі. Разом з тим існують значні кореляції між дослідженнями різних сторін технічних здібностей, що свідчить про наявність певного групового фактора цих здібностей.

Аналізуючи психологію здібностей до техніки, М.Д. Левітов виділив технічне розуміння і технічну майстерність. Під технічним розумінням він мав на увазі правильне і відносно швидке розпізнавання структури і функції технічного пристрою. Здібна до техніки людина розпізнає технічний об’єкт інакше, ніж менш здібна. Вона краще сприймає просторові співвідношення: відстані, розміри і форми об’єктів. У такому сприйнятті важливу роль відіграє добрий окомір. Для технічного розуміння необхідна пам’ять (просторова пам’ять на величини, відстані, форми об’єктів). Велике значення у технічному розумінні має сприйняття різних технічних об’єктів у нерухомому (статичному) стані і в роботі, тобто в динаміці. Технічна майстерність полягає в умілому (точному і швидкому) оперуванні технічними пристроями і вимагає співвідношення темпу і якості роботи, виконання точних рухів, а також сенсомоторної координації.

Розвиток технічних здібностей С.М. Василейський, як і ряд інших дослідників, вважав передумовою технічного винахідництва. “Технічні здібності визначаються і формуються як результат основної спрямованості тієї чи іншої людини на техніку, на виробництво, на знаряддя і засоби виробництва...” [1, с. 59]. На його думку, особливості технічного спостереження і досвіду, технічного мислення і уяви, перетворюючись у здібності

та “технічну обдарованість, являють собою водночас важливі передумови для розвитку технічного новаторства”.

Проаналізувавши велику кількість новаторських пропозицій, які ґрунтуються на практиці, С.М. Василейський визначив деякі ступені новаторства: 1) на рівні проб і помилок; 2) на рівні схеми (саморегулювальний рівень); 3) на рівні глибокої науково-технічної принципової обґрунтованості. Крім лінії новаторства – від практики до теорії – С.М. Василейський вказав інший шлях – від теорії до практики, від теоретичного технічного мислення до практичного, від науки і техніки до технічного новаторства.

Творчу технічну діяльність Б.М. Ребус визначав як діяльність, пов’язану з проектуванням і створенням різних механізмів, машин, приладів й інших технічних об’єктів з відповідними елементами новизни [5]. Така діяльність пов’язана з широким технічним кругозором, передбачає інтенсивну діяльність уяви і мислення. Намагаючись визначити основні психологічні компоненти технічної творчості, Б.М. Ребус поділяє її на відкриття, винахідництво і раціоналізаторство. На думку дослідника, для винахідницької діяльності достатньо технічного розуміння, основу якого становить володіння технічними уміннями і навичками, а також технічною майстерністю.

Проаналізувавши недоліки в існуючих підходах до вивчення технічних здібностей, Н.П. Лінькова запропонувала методика, згідно з якою, процес дослідження конструктивно-технічних здібностей повинен складатись з двох етапів [3]: 1) синтетичного (моделювання реальної діяльності конструктора) й 2) аналітичного (серія задач, призначених для вивчення окремих компонентів конструктивно-технічних здібностей). На першому етапі передбачалося використовувати завдання, які за характером і ступенем складності відповідають звичайній діяльності конструктора. Залучені до експерименту особи повинні мати необхідний мінімум знань або цей мінімум їм потрібно повідомити. Щоб з’ясувати специфіку структури конструктивно-технічних здібностей, Н.П. Лінькова вважала необхідним залежно від виду діяльності застосовувати завдання з різних (хоча б двох) галузей техніки.

У всіх розглянутих дослідженнях знайшла відображення спроба їх авторів визначити переважно якісні характеристики показників розвитку технічних здібностей. На відміну від них, Б.П. Нікітін [4] зробив спробу знайти об’єктивні критерії рівня розвитку конструктивно-технічних здібностей у школярів різного віку і дати цьому рівню кількісну характеристику. Загальний задум дослідження полягав у тому, щоб після аналізу конкретних видів технічних робіт обрати найбільш характерні з них і дати їх виконати школярам, а потім порівняти результати і визначити рівень розвитку їх технічних здібностей. На основі аналізу різних видів робіт Б.П. Нікітін зупинився на трьох видах технічної діяльності: складанні виробу, виготовленні окремих деталей і конструюванні (з готових деталей). До експериментальних завдань було включено декілька видів робіт, з якими зустрічається у своїй діяльності інженер, винахідник, раціоналізатор.

Для оцінювання рівня розвитку технічних здібностей Б.П. Нікітін здійснив спробу ввести кількісні показники, пов'язані з продуктивністю технічної діяльності. За одиницю вимірювання продуктивності діяльності за конкретним виконаним учнями завданням приймалась продуктивність найсильнішого учня. Відношення продуктивності діяльності кожного учня до продуктивності діяльності найсильнішого було названо коефіцієнтом відносної продуктивності й умовно прийнято за показник рівня розвитку технічних здібностей.

Вивчаючи розробленість різних аспектів розвитку технічних здібностей, не можна не згадати і багато інших робіт. Щоб оцінити вагомість кожної з них та підвести загальний підсумок аналізу всіх виконаних раніше досліджень, вважаємо за доцільне систематизувати їх у такому вигляді:

1) дослідження психолого-педагогічних закономірностей розвитку технічних здібностей (В.Ю. Алексєєв, Ю.З. Гільбух, М.Г. Давлетшин, М.Д. Левітов, О.М. Прядехо, П.М. Якобсон);

2) дослідження здібностей до окремих групових видів діяльності технічного спрямування: конструювання, раціоналізаторства й винахідництва, загальнотрудових технічних умінь (С.М. Василейський, Е.О. Мілерян, В.О. Моляко, О.П. Нечаєв, Б.П. Нікітін, О.М. Прядехо, Б.М. Ребус);

3) дослідження вузькоспеціальних технічних здібностей: до льотної справи, залізничного транспорту, конвеєрного виробництва та ін. (М.Г. Левандовський, К.К. Платонов, Б.О. Федоришин, В.В. Чебишева);

4) дослідження психологічних процесів, які зумовлюють успішність різних складових технічних здібностей (О.Д. Ботвінников, Г.В. Кірія, В.М. Колбановський, Т.В. Кудрявцев, М.І. Лесіна, Н.П. Лінькова, Б.Ф. Ломов, Н.О. Менчинська, Р.О. Паномарьова, М.Ф. Четверухін, І.С. Якиманська).

**Висновки.** Слід зауважити, що придатність до технічної діяльності забезпечується наявністю в людини певних якостей особистості, а саме: а) активного позитивного ставлення до техніки, глибокого інтересу до неї; б) прояву деяких характерологічних рис – працьовитості, цілеспрямованості, організованості, наполегливості, уміння переборювати перепони на шляху до досягнення мети; в) переживання під час занять технічною діяльністю сприятливого психічного стану (зосередженості, впевненості та творчого натхнення, відчуття нового); г) наявності певних знань і умінь технічного спрямування; д) розвинутості індивідуально-психічних особливостей у сенсорній, розумовій і моторній сферах, які відповідають вимогам технічної діяльності.

Успішність розвитку технічних здібностей значною мірою залежить від пізнавальної і практичної самостійності учнів у галузі техніки. Технічні здібності тісно пов'язані з інтересами і нахилами до технічної діяльності: вони спонукають людину до пізнання й активної діяльності в галузі техніки, а технічна діяльність, зі свого боку, активізує відповідні задатки, які в процесі розвитку перетворюються в здібності. Але прямої психофізіологічної залежності між технічними здібностями й інтересами і нахилами не

встановлено. Лише в тому випадку, коли ці феномени збігаються, вони підсилюють один одного.

Розвиток технічних здібностей має відбуватись у такій діяльності, яка не може здійснюватись без наявності цих здібностей. Виявляючись у конкретній діяльності, здібності у ній же й розвиваються. Отже, щоб дослідити умови розвитку технічних здібностей, необхідно звернутись до аналізу тієї діяльності, з якою пов'язані ці здібності. Саме з таких позицій і здійснювались дослідження конструктивно-технічних здібностей: вивчалась діяльність конструкторів, винахідників, раціоналізаторів. Такий підхід було перенесено і на вивчення умов розвитку технічних здібностей у школярів, завдяки чому вже стало звичним вважати, що технічні здібності школярів знаходять прояв переважно у технічній творчості. Під дитячою технічною творчістю розуміють творчу діяльність школярів у галузі техніки. Результатами такої діяльності можуть стати моделі, конструкції. У цьому випадку творчість стає необхідною умовою розвитку технічних здібностей.

Тобто, на нашу думку, неправомірно зводити технічні здібності школярів лише до моделювання і конструювання. Це здібності ще й до оволодіння технікою і засвоєння технічних знань і вмінь. На основі цього до основних ознак технічних здібностей ми вважаємо за доцільне віднести: а) інтерес до технічної літератури; б) успішне засвоєння загальноосвітніх предметів, які є основою для вивчення основ сучасної техніки: математики, фізики, хімії, креслення; в) інтерес до техніки, технічної творчості; г) прагнення працювати на машинах, здійснювати ремонт технічних пристроїв, приладів тощо; д) здатність аналізувати принцип дії, встановлювати закономірності роботи механізмів і машин, з'ясовувати їх будову; е) добре розуміння графічних матеріалів (креслень, схем, алгоритмів, таблиць тощо).

Неправомірно зіставляти умови творчої технічної діяльності школяра й дорослого і на основі цього робити висновки й дидактичні узагальнення. Адже загальновідомо, що дорослий спеціаліст у своїй творчій діяльності багато в чому обмежений знанням певних законів, принципів, нормативів тощо.

#### Література

1. Методи психодіагностики підлітків : навчальний посібник з пропедевтичної практики для студентів педагогічних і психологічних спеціальностей / [за ред. О.Д. Кравченко]. – Полтава, 1995. – 124 с.
2. Левитов Н.Д. О психологических компонентах технической деятельности / Н.Д. Левитов / Вопросы психологии. – 1958. – № 6. – С. 181–190.
3. Сисоева С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О. Сисоева. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.
4. Нікітін Б.П. Сходінки до творчості або розвиваючі ігри / Б.П. Нікітін. – К. : Рад. шк., 1991. – С. 5–12.
5. Ребус Б.М. Пространственное воображение как одна из важных способностей к техническому творчеству / Б.М. Ребус // Вопросы психологии. – 1965. – С. 36–49.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

Формування інтелектуальних умінь як складового компоненту загальнонавчальних умінь є одним із важливих завдань сучасної початкової освіти, що визначає успішність усього подальшого навчання. Усвідомлення залежності успішності їх формування від організації навчальної діяльності дитини зумовлює пошук найсприятливіших навчальних засобів розв'язання цієї проблеми.

Пошук ефективних засобів формування інтелектуальних умінь у молодшого школяра спонукає до педагогічного аналізу, осмислення й творчого використання позитивного педагогічного досвіду. Особливо цінним у цій площині є практика вальдорфської початкової школи, де нагромаджено цінний досвід використання широкого кола засобів формування інтелектуальних умінь, зокрема методу проектів, що якнайкраще відповідає вирішенню цього завдання.

Аналіз останніх досліджень засвідчив, що використання методу проектів у навчальному процесі вальдорфської школи розглядалося в таких основних аспектах: розкриття теоретичних основ організації навчально-виховного процесу вальдорфської школи (В. Загвоздкін, О. Іонова, А. Пінський), аналіз розвитку пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки (С. Лупаренко), здоров'язбереження школярів (О. Лукашенко).

Водночас питання використання потенціалу методу проектів як засобу формування інтелектуальних умінь молодших школярів у вальдорфській школі не було предметом цілеспрямованого дослідження.

*Метою статті* є розкриття сутності методу проектів як засобу формування інтелектуальних умінь молодших школярів у вальдорфській школі.

Як стверджує О. Іонова [2], специфіка засобів формування інтелектуальних умінь у вальдорфській школі, як і в цілому вальдорфських навчальних засобів, полягає, насамперед, у їх спрямованості на цілісність психічної структури особистості в єдності та взаємодії розумової, емоційної та вольової сфер. Водночас вальдорфські засоби мають особистісно орієнтовану спрямованість, передбачають врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, широке залучення суб'єктивного досвіду особистості до процесу пізнання оточуючої дійсності, надання можливості реалізації потенціалу дитини в різноманітних видах діяльності.

Одним з ефективних засобів формування інтелектуальних умінь у молодших учнів, що відповідає вищезазначеним вимогам, є навчальні проекти. Проекти – це певні види робіт, невеликі дослідження, що виконуються школярами. Метою навчального проекту є засвоєння знань, формування

загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок школярів, спрямованих на набуття реального досвіду взаємодії зі світом.

Слід особливо наголосити на тому, що в навчальному процесі вальдорфської початкової школи проекти мають дуже важливе місце.

Використання методу проектів у вальдорфській школі відбувається в навчальній, позакласній та позашкільній діяльності молодших учнів. Навчальні проекти умовно можна поділити на предметні та міжпредметні (метапредметні) [1–3].

Так, до предметних проектів слід віднести перш за все ведення учнями “епохального” зошита з різних предметів та виконання проектів з окремих предметів.

Оформлення “епохального” зошита, у якому фіксуються результати вивчення будь-якого предмета, – це самостійна творча робота учнів. Після повідомлення вчителем нового матеріалу учні спочатку за його допомогою письмово фіксують почуте на уроці, а потім самостійно записують те, що вони запам’ятали, що їх вразило, ілюструють матеріал, що вивчається, вносять свої доповнення, працюючи з додатковою літературою.

Отже, складання зошитів за “епохами” сприяє ефективному формуванню інтелектуальних умінь, бо кожен учень працюючи над своїм зошитом аналізує матеріал, який повідомляє вчитель чи здобутий у роботі з додатковою літературою, виділяє в ньому головне, абстрагує несуттєве, узагальнює та фіксує найсуттєвіше (конспектує). Робота над зошитом мотивує власну інтелектуальну діяльність: кожен учень хоче зробити свій зошит найкращим, зафіксувати в ньому якомога більше значущої інформації та ін. Значну роль має не тільки зміст сам по собі, а й охайність, естетика, стилістика текстів тощо, що сприяє розвитку культури розумової праці учнів особливо на початкових етапах навчання. Крім того, “епохальні” зошити слугують оптимальною демонстрацією реальних навчальних досягнень учнів у цілому та рівня сформованості інтелектуальних умінь зокрема.

Оскільки зошити ведуться з усіх предметів навчального циклу, це уможливорює узагальнення окремих інтелектуальних умінь, що сприяє впевненому оволодінню ними.

Уже в початковій школі учні долучаються до виконання елементарних проектів з окремих предметів [3]. Наведемо приклад навчального проекту, з англійської мови Weather Chart (“Пори року”).

Здійснення проекту в цілому відбувається за такими етапами:

1. Обговорюється хід проекту. Учень навчається сприймати завдання, планувати свою власну діяльність.

2. Кожен учень малює власний календар, що складається з 12 окремих аркушів відповідно до кожного місяця. Ці календарі вивішуються на стіні й заповнюються кожного дня протягом року. Кожного дня учень спостерігає за погодою, фіксує свої спостереження у графах листочків-календаря за допомогою записів і малюнків, що характеризують певний місяць і взагалі погоду пори року. Для ілюстрації погодних явищ учитель пропонує символічні позначення, які учень може самостійно змінювати.

На певних етапах або вибірково учень розповідає про результати свого дослідження, поступово поповнюючи словниковий запас для більш детального опису погодних явищ.

Такого роду навчальні проекти можуть виконуватися по групах (груповий навчальний проект). Для виконання цього проекту клас поділяється на декілька груп за місяцями народження й учні оформлюють лист календаря, присвячений тому місяцю, в якому вони народились.

Учень навчається синтезувати, аналізувати та класифікувати отримані під час спостереження дані, знаходити причинно-наслідкові залежності.

3. Учень під керівництвом учителя робить презентацію власного проекту, вчиться узагальнювати отримані результати, виділяти головне, робити висновки.

4. Здійснюється оцінювання знань та вмінь учнів відповідно до певних критеріїв оцінювання.

Отже, здійснення проектів обов'язково має практичну спрямованість, тобто включає в себе велику кількість демонстрацій, спостережень, що відбуваються реально, при цьому зміст проекту не обмежується емпіричним рівнем пізнання. Саме експериментальне, а не абстрактно-теоретичне пізнання викликає інтерес в учнів молодшого шкільного віку. Тим самим у мисленні учнів формуються, пророблюються та вибудовуються за певною логічною послідовністю інтелектуальні вміння на шляху між сприйняттям і висновком (поняттям).

Значущими видами проектної діяльності з огляду на вирішення питання формування інтелектуальних умінь молодших школярів є індивідуальні або колективні міжпредметні чи надпредметні проекти. До таких проектів належать власні дослідження із різноманітних соціально значущих тем, наприклад: “Спорудження будинку”, “Хліб”, “Охорона навколишнього середовища” та ін. Зокрема під час здійснення проекту “Хліб” діти самі обробляють землю, сіють, вирощують і печуть хліб і потім пригощають хлібом, здобутим власними руками, батьків, друзів на святі врожаю.

Як стверджують вальдорфські вчителі, усі речі й процеси, які дитина сприймає, мають внутрішній зв'язок, слугують певній меті, несуть у собі сенс. У попередні часи діти мали можливість, спостерігаючи за повсякденним життям дорослих, пережити досвід такого сприйняття. Селянин, який сіє зерно і збирає врожай; мельник, який робить із нього борошно; пекар, який випікає хліб із борошна, – такого роду сприйняття являє дитині послідовність процесів, дитині безпосередньо відкривається їх закономірний зв'язок.

У сьогодишньому технічному світі, де стільки речей створюється машинами, подібне сприйняття практично зникло. Таким чином, у свідомості дитини не утворюється зв'язок між окремими явищами. Але в дітей наявна елементарна потреба вникати у світ із розумінням, переживати його як такий, що має сенс. Для їх розвитку важливо знати, що жар, необхідний для приготування їжі, виникає не від натискання кнопки, а завдяки горінню дерева, що перед цим нарубали і розпиляли. Мова іде про те, щоб під-

вести їх до первинних, елементарних ситуацій, у яких вони шляхом власної діяльності та безпосереднього спостереження знайомляться з осмисленими діями, що вибудовані одна за іншою і пов'язані одна на іншій, виходячи із самої логіки явищ [4].

Багато проектів вальдорфської школи присвячено подоланню у свідомості учнів розриву між науковим пізнанням і безпосереднім життєвим досвідом. Прямим завданням таких проектів є побудування зв'язків між науковими знаннями і сприйняттям природного, соціального і технічного оточення. Закріплення цих знань у вальдорфській початковій школі відбувається не ізольовано, а у конкретних умовах, що мають життєву спрямованість. За реалізації подібних проектів сформовані під час засвоєння навчального матеріалу інтелектуальні вміння реалізуються в безпосередньому життєвому середовищі дитини.

Функції подібних проектів безпосередньо пов'язані з формуванням інтелектуальних умінь. Засвоєння закономірностей є міцним фундаментом для розвитку інтелектуальних умінь та інтелектуального розвитку взагалі. Крім того, учень не тільки засвоює інтелектуальні вміння, а й має умови для їх практичного застосування.

Формування інтелектуальних умінь відбувається через власну практичну діяльність дітей. Ці проекти, що відповідають віку дитини і галузям навчання, забезпечують умови, в яких дитяче мислення не відчужується від дійсності, а базується на відчутті реальності. Вони не лише сприяють пробудженню діяльності дитини, а й впливають на розвиток її мислення.

У цілому коло завдань, що розв'язують ці навчальні проекти, дуже широке. Крім вищезазначених завдань, подібні проекти сприяють розв'язанню вікових криз, які переживає дитина, зокрема у віці 9–10 років, коли в її свідомості відбувається тонкий психічний процес, унаслідок якого вона починає відокремлювати себе від навколишнього світу, сприймати себе і світ, усе, що її оточує не як ціле, невіддільне, а як дві відділені одна від одної частини [2].

Також слід зазначити, що проекти, які використовуються у вальдорфській школі, обов'язково об'єднуються в різноманітні предметні галузі. Так, засвоєні на міжпредметному підґрунті інтелектуальні вміння набувають вищих рівнів сформованості, набувають можливості більш широкого перенесення.

До проектів особливого роду, що використовуються у практиці вальдорфської школи, належать щорічні театральні постановки. Театральна постановка як форма організації навчального процесу характеризується тим, що в ній, як у жодній іншій формі, можливі об'єднання, інтеграція багатьох предметних галузей у єдине ціле. Учні не тільки можуть більш глибоко засвоїти матеріал уроків рідної й іноземної мови, літератури та ін., узагальнити розумові вміння, а й застосувати свої вміння в образотворчому мистецтві, рукоділлі, ремеслі, в оформленні сцени. Музика, співи, ермітаж, танець тощо – усі ці предмети можна об'єднати в театральному проекті. Слід зауважити, що театр, який є невід'ємною частиною навчального



процесу, слід відрізнити від театрального гуртка як форми позакласної роботи. І цілі, і завдання, і форми тут інші. Театр у вальдорфській школі органічно поєднаний з усім шкільним життям [3].

Отже, така проектна робота здійснюється не просто заради естетизації навчання й активності учнів, а і сприяє реалізації інтелектуальних умінь у різних умовах.

Вальдорфські школи прагнуть використати позашкільні освітні можливості та інтереси дітей, усе те, що неможливо звести до процесів викладання й учіння у вузькому сенсі (походи, поїздки, практики, освітні мандрівки). Зокрема, це стосується здійснення різноманітних проектів у навчальному процесі початкової школи. Природно, що за умови правильної організації цей метод, не пов'язаний із навчальними цілями і який не можливо фіксувати у розкладі і часах, є багатим джерелом різноманітного учіння. І навпаки, у викладанні й навчанні він повинен бути максимально пов'язаний із життєвим досвідом дітей, включаючи в себе можливості позашкільного повсякденного життя. Так, на фестивалях, художніх виставках, вечорах, ярмарках тощо діти можуть показати, чому вони навчалися і що вони зробили своїми руками, тобто свої навчальні досягнення. Презентація навчальних досягнень у такий спосіб благотворно впливає на навчальний процес і формує внутрішню мотивацію.

Сучасна школа не може розумітися більше, ніж просто місце навчання. Метою вальдорфської школи є подолання грані між школою і життям. Школа – це простір життя, в якому відбувається формування особистості, передусім її ціннісних орієнтирів. Тому школа прагне зробити все, щоб життя в ній було насиченим, творчим, різноманітним, цікавим, щоб кожна дитина в школі почувала себе добре. Вальдорфську школу не можливо уявити собі без свят, фестивалів, виставок, кафе, різдвяних базарів, театральних постановок, поетичних вечорів та інших форм організації шкільного життя [3, с. 7].

**Висновки.** Таким чином, проекти, що використовуються в практиці вальдорфської початкової школи якнайкраще відповідають вирішенню питання пошуку ефективних засобів формування інтелектуальних умінь молодших школярів і поділяються на предметні та міжпредметні.

До предметних належать ведення учнями “епохальних” зошитів та виконання проектів з окремих предметів, що сприяють ефективному формуванню інтелектуальних умінь, створенню позитивної мотивації в пізнанні молодших учнів, систематизації та узагальненню інтелектуальних умінь. До міжпредметних, або надпредметних входять: виконання власних досліджень із різноманітних соціально значущих тем, щорічні театральні постановки, походи, поїздки, практики, освітні мандрівки тощо, що виступають як інтегруючий фактор у формуванні інтелектуальних умінь, забезпечують реалізацію набутих інтелектуальних умінь у наближених до реального життя умовах.

Крім вирішення вищезазначених питань, проекти вирішують багато супутніх проблем, зокрема щодо подолання вікових криз.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в осмисленні досвіду використання методу проектів як засобу формування інтелектуальних умінь у практиці вальдорфської початкової школи, що якнайкраще відповідає запиту сучасних потреб початкової школи.

#### Література

1. Учебные программы вальдорфских школ / [под редакцией В.К. Загвоздкина]. – М. : Народное образование, 2005. – 828 с.
2. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Х. : Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
3. Образовательные программы российских вальдорфских школ / [сост. Л.Н. Базелюк и др.]. – М. : Народное образование, 2009. – 640 с.
4. Патцлафф Р. Леймотивы вальдорфской педагогики: От трех до девяти лет / Р. Патцлафф, В. Засмансхаузен ; [пер. с нем. О. Богданенко]. – К. : НАИРИ, 2006. – 72 с.

ПОЛУБОЯРИНА І.І.

### ПРОБЛЕМА ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У США

Серед завдань освітньої політики світового співтовариства найбільш важливим є ефективне використання інтелектуального потенціалу особистості, розробка стратегії інтенсивного набуття знань. Для його вирішення необхідна мобілізація психолого-педагогічної науки до підготовки особистості, здатної інтегрувати у сучасний світ [7].

У цих умовах спостерігається зростаючий інтерес вітчизняної науки і практики до різних видів роботи з обдарованою молоддю. Особливо великого розмаху ця робота набула в США. У 1958 р. конгрес ухвалив “Освітній акт національної оборони”, завданням якого було надання допомоги вчителям у створенні програм виховання обдарованих дітей. Американці створили програму розвитку інтелектуального потенціалу країни – програму “Меріт”, суть якої полягала у відборі найперспективніших старшокласників [1, с. 126]. Обдаровані молоді люди, на думку американських учених, є інтелектуальним потенціалом країни.

**Метою статті** є аналіз, узагальнення досвіду педагогів та науковців США стосовно обдарованих особистостей; виявлення перспективних напрямів навчання та виховання обдарованої молоді.

Американські науковці розуміють “обдарованість” як “потенціал до досягнень на надзвичайно високому рівні, порівняно до інших людей даного віку, навчання і соціального оточення” [7]. Обдарованими і талановитими людьми називають тих, які в силу значних здібностей демонструють високі досягнення. Вони мають потребу в спеціалізованих навчальних програмах. Перспективи розвитку такої учнівської молоді визначаються “рівнем їхніх досягнень і потенційних можливостей в одній або декількох сферах: інтелектуальній, академічній, творчого або продуктивного мислення, спілкування і лідерства, художньої і психомоторної діяльності” [7].

В американській педагогіці особливо виділяється такий вид обдарованості, як творче, або творчо продуктивне мислення. Американські фахі-

вці Дж. Рензулі, Дж. Гілфорд та ін. підкреслюють, що “творчість (креативність) є важливим компонентом усіх видів обдарованості ...” [3].

Група американських дослідників, таких як Дж. Гілфорд, Г. Гарднер, С. Марленд, Р. Стернберг, Дж. Рензулі та ін. працювали над створенням теоретичних концепцій обдарованості, у тому числі й над пошуком точного визначення поняття “обдарованість”, але не дійшли єдиного висновку.

Психолог Дж. Рензулі запропонував таке визначення обдарованості: “обдарованість – це результат поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень; творчого підходу і наполегливості”. А. Шведел і Р. Стернберг вважали, що обдарованість дорослої людини пов’язана з досвідом раннього дитинства, і запропонували концепцію обдарованості як властивості, що поступово виникає, тим самим і теоретично, і практично розширили поняття “обдарована дитина”. Обдарованість розуміють як «якість, що виникає поступово, в контексті “людина – середовище”» [2].

Основними компонентами обдарованості, за С. Марлендом (1972 р.), є: загальна інтелектуальна обдарованість; специфічна обдарованість; схильність дитини займатися певним видом діяльності; творчість або продуктивність мислення; здатність до лідерства; здатність до візуальних і виконавських видів діяльності; психомоторні здібності. С. Марленд розрізняє дітей, здатних до одного типу занять, і дітей загальнообдарованих; талант як здатність і як тенденцію до особистісного розвитку. Результати вивчення сучасного стану визначення поняття “загальна (розумова) обдарованість” дає змогу виділити як основні його характеристики випереджальний інтелектуальний розвиток і здатність до творчості [2].

Від початку наукових і практичних досліджень у сфері навчання і виховання обдарованих учнів і до реальної перебудови американської школи пройшло багато років. Позитивним перетворенням заважали такі чинники: думка, що обдарована дитина немає потреби в допомозі; низький рівень підготовки вчителів, нездатних працювати з обдарованою дитиною; недостатність психологічних знань у вчителів. Педагогами США нагромаджено багатий практичний досвід, отримані позитивні результати: в галузі діагностичного тестування, розробки методик навчання обдарованих дітей, створення відповідних навчальних програм, спеціальної підготовки вчительських кадрів. У цій діяльності беруть участь Міністерство освіти і науки США, багато університетів і коледжів, місцеві органи, громадські організації. У цій країні виникли наукові центри досліджень для виявлення і навчання обдарованих дітей при університетах штату Індіана, Коннектикут, Каліфорнія, Флорида та ін., були організовані випуски спеціальних журналів, зросла кількість публікацій з цієї проблеми [6].

У 1990-х рр. були прийняті законодавчі акти і державні програми. Зокрема, 18 квітня 1991 р. адміністрація президента Дж. Буша опублікувала програму “Америка-2000. Стратегія освіти”. Другий розділ цієї програми мав на меті створення у кожному штаті шкіл нового покоління. Передбачалося, що це будуть кращі школи у світі, орієнтовані на досягнення за-

гальнонаціональної мети. Це повинно було забезпечити якісний стрибок в освіті [4].

У системі середньої освіти США *диференційоване* навчання вважається однією з оптимальних умов навчання обдарованих дітей. Ключовими принципами диференціації навчальних завдань, що враховують пізнавальні потреби академічно просунутих учнів є “диференціація, заснована на стилі навчання, на зацікавленості, на формуванні готовності учнів”.

Крім навчання в загальноосвітніх школах і так званих “різномірних класах” у США, найбільш популярною формою роботи з обдарованими є навчання у спеціалізованих школах. З огляду на той факт, що в спеціалізованій школі рівень розвитку здібностей учнів далеко неоднаковий, американські викладачі запропонували стратегію “індивідуальних швидкостей руху”.

Інший напрям навчання обдарованих – це розробка рівнів навчання, де всі школярі займаються за одним з 10 рівнів. У кожній віковій групі може вивчатися матеріал з окремої дисципліни різних рівнів. Обдаровані діти мають можливість займатися на найвищих рівнях навчання. Крім того, до 20% навчальних годин вони можуть віддавати вивченню предметів, що відповідають їх особливим інтересам і потребам, що сприяє спеціалізації навчання. За кожним розділом програми встановлено межу навчання відповідно до того або іншого рівня. У штаті Філадельфія, наприклад, використовується стратегія “індивідуальних швидкостей руху”, де на кожному рівні учень просувається відповідно до індивідуального темпу. У штаті Каліфорнія використовується понад 20 рівнів навчання, що сприяє максимальному поглибленню індивідуалізації.

Навчальна програма для обдарованих дітей у США розробляється спеціальним комітетом при навчальному закладі. Індивідуальна навчальна програма, спеціально розроблена для обдарованих учнів, може бути розглянута як якісно нова, відмінна від базової. Вона відрізняється змістом, а саме: ущільненням навчального матеріалу, введенням у зміст тих проблем, що вимагають міждисциплінарного підходу; використанням більш складних матеріалів; прискоренням темпу навчання; самоосвітою; середовищем навчання (можливістю вибору форм і видів навчальної роботи; відмовою від обмежень під час занять; розвитком творчих здібностей; розвитком незалежного мислення; заохоченням до дослідної діяльності). Оцінюючи ефективність навчальної програми для дітей з видатними здібностями, американські вчені К. Вестберг (K. Westberg), Ф. Арчамбаут (F. Archambault), С. Добінс (S. Dobins), Т. Салвін (T. Salvin) звертають увагу на наявність таких стратегій навчання:

1. Прискорене формування базових навичок за допомогою реорганізації основної навчальної програми відповідно до більш високого рівня знань і розвитку обдарованих учнів (“прискорення”).

2. Включення учнів в активну навчальну діяльність з розробки і вирішення проблем дослідної роботи (“збагачення”).

3. Забезпечення учнів можливістю налагоджувати зв'язки всередині пропонованої системи знань за допомогою концентрації на ключових питаннях (“міждисциплінарне навчання”) [7].

Комітет з навчальних програм Інституту навчання в США розробив основні принципи диференціації навчального плану, що відображають особливості роботи з обдарованими учнями:

1. Зміст навчальної програми повинен зосереджувати в себе комплексне і глибоке вивчення основних ідей, проблем.

2. Навчальна програма для обдарованих учнів повинна застосовувати навички продуктивного мислення, щоб дати учням можливість переосмислити вже наявні знання.

3. Навчальна програма для обдарованих учнів повинна давати їм можливість досліджувати потік інформації, який постійно змінюється.

4. Програма повинна сприяти відбору і використанню відповідних ресурсів для їхнього навчання.

5. Програма повинна сприяти самоврядуванню з боку школярів і їхньому саморозвиткові.

6. Програма повинна забезпечувати розвиток розуміння свого внутрішнього світу, а також природи міжособистісних відносин, соціальних відносин, охорони і захисту природи, культурних традицій.

7. Оцінювання навчальної програми для обдарованих повинне здійснюватися відповідно до встановлених принципів, враховувати більш високий рівень мислення, здатність до творчості.

Окремого розгляду вимагає проблема “збагачення змісту освіти”. Вперше в американській педагогіці була зроблена спроба “збагачення” змісту освіти як проблеми сучасної дидактики. Найбільшу популярність здобула модель Дж. Рензулі, яка називається “три види збагачення навчальної програми”.

Перший “вид збагачення”, за Дж. Рензулі, передбачає ознайомлення учнів з різними галузями і предметами вивчення, які можуть їх зацікавити. У результаті розширюється коло інтересів, і у дитини формується уявлення про те, що б вона хотіла вивчати більш глибоко.

Другий “вид збагачення” має за мету орієнтацію на спеціальний розвиток мислення дитини, що супроводжується заняттями з розвитку спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати, синтезувати, класифікувати, виконувати інші розумові операції, що є основою переходу до більш складних пізнавальних процесів.

Третій “вид збагачення” – це самостійні дослідження і вирішення творчих завдань. Дитина бере участь у постановці проблеми, у виборі методів вирішення. Таким чином, здійснюється процес залучення її до творчої, дослідної роботи.

Проте, як відзначають українські вчені, модель “збагачення навчальних програм” Дж. Рензулі не може бути застосована у вітчизняній системі освіти через різницю в культурних традиціях [1].

У США існує *система* пошуку обдарованих дітей і вона має свої відмінні риси. Виявлення здібностей дітей на основі тестування здійснюється з раннього дитинства. Метою цієї системи є досягнення оптимальної відповідності конкретної навчальної програми потребам визначеної групи людей.

Одним із сучасних підходів у системі пошуку обдарованих дітей є використання комплексного підходу при виявленні як загальної інтелектуальної обдарованості, так і творчої обдарованості, а також спеціальних видів обдарованості особистості. Крім того, американські вчені використовують лонгітюдний метод дослідження обдарованості.

Основним підходом у пошуку обдарованих є використання різноманітних методик попереднього відбору дітей і безперервне спостереження за їхніми успіхами з моменту надходження в групу. За умови, якщо дитина не зробила помітних зрушень у плані досягнень або зростанні зацікавленості, її переводять в інший клас, який відповідає її здібностям. Якщо спеціальна програма здійснюється у звичайному класі, педагог може просто припинити з цією дитиною заняття по спеціальній програмі. При такому підході розробка ефективної системи виявлення обдарованих дітей набуває емпіричного характеру, а проблема вирішується за допомогою постійного спостереження за успіхами дітей.

У програмах пошуку в штатах Каліфорнія, Філадельфія, Флорида найбільш продуктивно використовується підхід, що передбачає безперервне спостереження – принцип “турнікета” (Дж. Рензуллі, Р. Смит). При цьому програмою охоплюється широке коло дітей. Діти включаються або виходять із програми в різний час протягом усього року, залежно від їх інтересів і досягнень, як у рамках програми, так і поза нею.

При виявленні обдарованих дітей у США, незалежно від застосованого підходу, укладачі програми повинні обґрунтувати і процедуру пошуку, і спеціальні навчальні програми, виходячи з їхнього робочого визначення обдарованості.

При виявленні обдарованих школярів у країні використовуються такі методи: стандартизовані методи виміру інтелекту (шкала інтелекту Станфорда – Бине, векслерівська шкала інтелекту для дошкільників і молодших школярів, тест для виміру інтелекту дітей і дорослих, колумбійська шкала розумової зрілості, малюнковий тест на інтелект та ін.); тести досягнень (національний тест готовності до школи, рівень I; станфордський тест досягнень для початкової школи, рівень I; тест загальної підготовленості, рівень I); тести на перцептивно-руховий розвиток (тест на основні рухові навички; тест на зорово-рухову координацію; тест Пурье й ін.); тести оцінювання соціального розвитку (каліфорнійська шкала соціальної компетенції дошкільників і молодших школярів; вайнлендська шкала соціальної зрілості) [5].

Велику популярність при виявленні обдарованих здобуває аналіз здібностей дітей молодшого шкільного віку за допомогою критеріально орієнтованих тестів. Їх відмінність від класичних методів тестування полягає

в тому, що ці тести не оцінюють здібності дитини, а визначають рівень знань і навичок. Акцент робиться на те, що дитина *вміє робити* і що вона *знає*. Цей метод дає змогу простежити динаміку розвитку дитини, скласти індивідуальну програму навчання для дитини.

Важливим додатковим інструментом виявлення обдарованих є використання шкали оцінок і контрольних записів спостережень.

Досить поширеним є метод спостереження і ранжування оцінок на основі встановлених критеріїв і параметрів. Практика показує, “якщо вчителі мають достатній досвід у застосуванні спеціальних оцінних шкал, їхню думку можна вважати надійним джерелом інформації в процесі раннього розпізнавання талановитих дітей” [4].

Необхідно відзначити і велику розмаїтість методів і форм навчання обдарованих дітей у системі шкільної освіти США. Існує велика розмаїтість навчальних закладів, класів для обдарованих дітей: “магнітні школи”, “класи пошани”, “неградуйовані школи”, навчання в групах “змішаних здібностей”. І, як уже зазначалось, при цьому практикуються такі форми поглиблення диференціації навчання обдарованих учнів: “прискорення”, “збагачення”, “міждисциплінарне навчання”. Викладання основних предметів за методом рівневої і профільної диференціації здійснюється за допомогою різноманітних форм внутрішньошкільного групування учнів (“бендінг” – “стрічки”, “стрімінг” – “потокі”, “сеттінг” – групи), досвід застосування яких може становити значний інтерес для українських педагогів.

У доборі організаційних форм навчання обдарованих дітей у США існують кілька напрямів: навчання обдарованих дітей у рамках звичайного класу, але за індивідуальними програмами; створення для обдарованих дітей спеціальних класів у структурі звичайної школи; організація спеціальних шкіл.

У сучасних програмах для обдарованих головне місце приділяється дослідній діяльності, використанню “дослідних методів”. Особлива увага приділяється розвитку творчих і лідерських здібностей. У працях американських педагогів увага акцентується на розвитку лідерських якостей у підростаючого покоління як важливого компонента майбутніх досягнень обдарованої особистості. Як правило, у США програми з навчання лідерства включені в загальноосвітній процес, крім того, викладачі вибирають форми роботи (навчальні центри, організовані для здобуття знань і формування необхідних навичок; тематичні уроки або заняття із соціальних дисциплін; семінари або міні-курси; тренінги, курси на вибір). Зміст програми з навчання лідерства передбачає встановлення наставницьких відносин з людьми, що займають лідерські позиції, із внутрішньогруповими лідерами.

Основними напрямками диференціації навчання є: диференціація за рівнем навчальної успішності, за загальними здібностями, профільна диференціація.

Ідея профільних шкіл досить популярна в усьому світі, незважаючи на ряд проблем. Теоретичною основою цього педагогічного підходу стали

теорії, що недооцінюють уявлення про обдарованість як “інтегративну особистісну характеристику, що заперечує можливість кількісного визначення рівня обдарованості й спирається лише на якісну її характеристику”.

Окремо варто розглянути питання про *індивідуалізацію* навчання. У США з цим поняттям пов’язують різні форми та методи обліку індивідуальних особливостей учнів. Навчальна мета полягає в тому, щоб удосконалити знання, уміння і навички дитини, сприяти реалізації навчальних програм підвищенням рівня знань, умінь та навичок кожного учня окремо, поглиблювати і розширювати знання учнів, виходячи з їхніх інтересів і спеціальних здібностей засобами індивідуалізації. Розвивальна мета індивідуалізації реалізується при формуванні і розвитку логічного мислення, креативності й умінь при опорі на розвиток учня. Наступна мета охоплює виховання особистості в широкому значенні цього поняття. Індивідуалізація створює передумови для розвитку інтересів і спеціальних здібностей дитини. Вона має додаткові можливості – викликати в учнів позитивні емоції, благотворно впливати на їхню навчальну мотивацію і ставлення до навчальної роботи. У зв’язку з цим поліпшення навчальної мотивації і розвиток пізнавальних інтересів також можна вважати метою індивідуалізації.

Останнім часом при індивідуалізації навчання в школах США усе більше враховується теорія навчання для досягнення цілей (*mastery learning*) Б.С. Блума, що базується на моделі Дж.Б. Керролла. Основою цієї теорії є система навчання, яка дає всім учням змогу досягти основну мету навчання (засвоєння матеріалу-мінімуму). Б.С. Блум зазначає, що різниця між учнями зводиться до часу, який потрібен для засвоєння навчального матеріалу. Для кожної дитини потрібен той час для засвоєння матеріалу, який відповідає його особистим здібностям.

Специфічною *навчальною метою індивідуалізації* є сприяння реалізації навчальних програм підвищення рівня знань, умінь та навичок кожного окремого учня; поглиблення знань дітей, виходячи з їх особистих інтересів і спеціальних здібностей засобами індивідуалізації.

Необхідно відзначити соціальні механізми і форми взаємодії обдарованого учня з вчителями і наставниками. На основі досліджень американського педагога С.Л. Бергера (S.L. Berger) виділено функції вчителя, що працює з обдарованими дітьми. Разом вони можуть складати розклад, змінювати напрями навчання, удосконалювати процедуру оцінювання знань. Використання наставницьких програм є сьогодні однією з найбільш ефективних умов удосконалення виховання і навчання обдарованої молоді у США.

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи наукові дослідження з проблеми виявлення, навчання та розвитку обдарованості у США, слід зазначити, що для української системи підготовки фахівців перспективними є: комплексне використання методів діагностики обдарованості; розвиток творчих і лідерських здібностей у студентської молоді; поглиблення та диференціація цілей і методів навчання; використання індивідуальних програм підготовки обдарованих студентів.



## Література

1. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О.Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 125–147.
2. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 59 с.
3. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М. : Владос, 1999. – 245 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 222 с.
5. Ключевая идея реформы. (О реформе школьного образования в США) // Учительская газета. – 1986. – С. 4.
6. Малькова З.А. Научные поиски решения актуальных проблем обучения и воспитания учащихся в США / З.А. Малькова // Развитие современной педагогической науки в зарубежных странах / [под ред. Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, Н.М. Воскресенской]. – М., 2003. – С. 37–57.
7. Тищенко Е.Г. Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США : автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 1993. – 24 с.

ПОПИК В.А.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

В современных условиях деятельность педагогов полифункциональна. Она сочетает различные виды деятельности: управленческую и педагогическую, исследовательскую и дидактическую, методическую и организаторскую. Исследователи проблем внутришкольного управления признают наибольшую ценность осуществления педагогом различных функций и видов деятельности, так как полифункциональность позволяет не только качественно выполнять работу, но и совершенствовать ее.

**Цель статьи** – проанализировать содержание методической деятельности в образовательных учреждениях; выделить подходы для создания циклической системы повышения квалификации; определить блочные модели по повышению качества профессиональной компетентности педагогов в рамках инновационного развития общеобразовательного учреждения.

Нормативные документы о деятельности педагогов отражают их функциональные обязанности, но при этом в содержание деятельности включены умения применительно лишь к отдельным видам деятельности.

Однако система непрерывного образования педагогических кадров поставлена перед необходимостью не только и не столько их подготовки к обеспечению функционирования системы образования, сколько к ее развитию.

Педагог в условиях общеобразовательного учреждения образования призван решать не инструктивно-информационные задачи, а исследовательские, прогностические и проектировочные. Он не должен транслировать информацию, давать устаревшие рекомендации, а должен стать субъектом развития системы образования в целом; быть способным сотрудничать и владеть субъект-субъектным подходом в общении с педагогами, а также диагностировать потребности и запросы образования.

Современный педагог выполняет различные профессиональные роли: аналитика и диагноста, прогнозиста и проектировщика, программиста, координатора и информатора. Как известно, компетентность педагога предполагает способность действовать самостоятельно и ответственно. Профессиональная компетентность, как считает А.М. Моисеев, “отражает также способность педагога к самооценке и саморазвитию, к преобразованиям, усовершенствованиям в собственной школе...” [5].

Основными компонентами профессиональной компетентности выступают: образовательный, методический, технологический, рефлексивный.

*Образовательный компонент* профессиональной компетентности в свою сущность включает:

- знания о традиционной и инновационных педагогических системах;
- знания педагогической антропологии;
- философское учение о мире ценностей и умение видеть свой профессиональный предмет через их призму.

Показателями образовательного компонента могут служить:

- знания о развивающейся педагогической системе, роли и месте педагога в системе образования;
- знание педагогической антропологии, законов и закономерностей развития и саморазвития личности, ее роли в созидании ценностей в окружающем пространстве;
- умение видеть и использовать учебный предмет как средство развития и воспитания личности;
- умение обращаться к самопознанию и саморазвитию своих духовно-нравственных и профессиональных ценностей.

*Методический компонент* представлен показателями практической составляющей:

- умение обращаться к закономерностям использования предметных знаний;
- умение реализовать функциональную предназначенность педагогической системы для развития личности;
- умение анализировать и проектировать процесс обучения.

*Технологический компонент* формирования профессиональной компетентности предполагает наличие следующих умений:

- диагностирования;
- целеполагания;
- анализа сложившейся педагогической ситуации;
- прогнозирования и конструирования образовательного процесса;
- контроля и коррекции результатов деятельности.

*Рефлексивный компонент* характеризуется:

- способностью к самопознанию и самооценке;
- способностью к самоуправлению.

Содержание методической деятельности в образовательных учреждениях определяется современной ситуацией образования. Наиболее значимые направления деятельности, сложившиеся в практике методической работы выглядят так:

- исследование уровня профессиональной подготовки педагогов, их профессиональных потребностей и проблем;
- исследование социального заказа к уровню подготовки выпускника образовательного учреждения, маркетинг образовательных услуг с учетом потребностей государства, региона, родителей и учащихся;
- изучение и распространение достижений педагогической науки и практики, педагогического опыта, научных исследований и инноваций в практику образовательного учреждения;
- модернизация содержания образования, научно-методическое обеспечение изменения образовательного процесса в связи с новыми направлениями в сфере образования;
- развитие профессионализма педагогов: создание благоприятных педагогических условий для совершенствования педагогического мастерства, оказание профессиональной методической помощи педагогу в его практической деятельности;
- организация системы методических мероприятий (от планирования и проведения различных семинаров, конференций, конкурсов, диспутов до обобщения педагогического опыта);
- использование разнообразных форм методических объединений педагогов (кафедр, лабораторий, проблемных, творческих, экспертных групп и др.).

Содержание деятельности методической службы в общеобразовательном учреждении определяется в соответствии с целями и задачами развития системы образования и характером планируемых изменений, новаций.

Ключевыми направлениями деятельности методической службы выступают: разработка и научно-методическое обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования, модернизация технологии обучения; оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагогов в их практической деятельности; развитие и саморазвитие профессионального мастерства учителей с учетом изменений.

Видами деятельности при этом могут быть:

- развитие духовно-нравственного потенциала личности педагогов, их способности к саморефлексии педагогическими средствами;
- разработка и создание проектов совместной деятельности общеобразовательного учреждения и учреждений социокультурной среды по развитию личности педагогов;
- создание банков данных по научно-педагогической литературе, учебно-методическим материалам, диагностике уровня профессионализма

педагога и готовности к самообразованию и саморазвитию; выбору эффективных средств и способов методической и педагогической работы и др.;

– разработка методических рекомендаций для педагогов по организации образовательного процесса, а также по созданию программ и адаптивных технологий обучения, конкурсов и других мероприятий, направленных на развитие личности педагога.

Научные достижения в современной педагогике, практический опыт учителей и их творческая инициатива являются базой для целенаправленного выбора деятельности методической работы по инновационному развитию общеобразовательного учреждения.

Тематическое содержание обучения педагогов школы определяется их потребностями и современными требованиями к системе образования. То есть, должно быть проведено исследование ситуации в системе образовательного учреждения: анализ, концептуализация, проблемный анализ, проект снятия проблемного поля, разработка реализационных мер с учетом ресурсов и возможностей общеобразовательного учреждения.

Для оказания реальной помощи по повышению качества профессиональной компетентности педагогов в рамках инновационного развития общеобразовательного учреждения следует создать цикличную систему повышения квалификации, состоящую из четырехблочной модели.

Первый блок:

– выявление, исследование затруднений в деятельности слушателей;

– выявление оснований, источников затруднения деятельности слушателей в системе образования;

– выстраивание концептуальной модели деятельности, где затруднения сняты;

– проведение проблемного анализа и выстраивание проектной модели их снятия в реальных условиях деятельности слушателей.

Второй блок:

– организация поиска способов и средств преодоления затруднений в деятельности слушателей в имитационном режиме учебного пространства;

– согласование проектов в группе слушателей;

– конкретизация проектов и построение образовательной программы.

Третий блок:

– использование игровых, тренинг и лекционно-семинарских форм обучения.

Четвертый блок:

– изучение и осмысление проделанной работы;

– социологические исследования мнения слушателей о курсах;

– рефлексивный анализ проведенных курсов.

Приведённый выше способ организации деятельности методической службы общеобразовательного учреждения является инновационным для системы работы по повышению качества профессиональной подготовки педагогов.

Таким образом, следует отметить, что содержание деятельности педагогов обеспечивает ее результативность при определенных условиях:

- если в равной степени учитываются интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал педагога, его методические и технологические умения;

- если разрешаются существующие противоречия между необходимостью удовлетворения индивидуальных потребностей педагога в знании о целостности личности и самопознании своего внутреннего мира и направленностью традиционного образовательного процесса на подготовку профессионала по отдельному предмету;

- если расширяется доступ учителей к современным компьютерным сетям и базам данных через федеральную, региональную программы информатизации; активизируется процесс формирования базы информационно-педагогических данных о системе образования;

- если дополняется содержание методической деятельности технологиями развивающегося образования, продуктивного обучения;

- если широко используются все виды диагностики (от входной до промежуточной и итоговой) со всеми субъектами и объектами системы общеобразовательного учреждения;

- если используются вариативные содержание, формы, методы, средства дополнительного образования педагогов.

Деятельность по созданию эффективной модели методической службы в общеобразовательном учреждении может быть представлена как система деятельности: педагог – методическое объединение – информационно-методический центр – институт повышения квалификации работников образования.

Деятельность педагога по формированию профессиональной компетентности начинается с описания исходного состояния своей методической работы, где особое место уделено результатам анализа деятельности методической службы образовательного учреждения. На основе полученных данных осуществлены: планирование, организация методической работы, контроль и коррекция составляющих компонентов методической деятельности.

Результатом проведенной работы может быть создание образа новой модели методической службы, отвечающей определенным, заданным в цели требованиям. В качестве важных результатов проектирования и осуществления методической деятельности выступает развитие профессиональных и личностных качеств педагогов.

Системный подход к проектированию методической деятельности даёт возможность определить требования к профессиональной компетент-

ности субъектов системы образования как целостному феномену, которые обусловлены:

- объективными данными о результатах его деятельности в соответствии с поставленными целями, задачами, функциями;
- собственно проектировочной деятельностью с ее моделями, технологиями и алгоритмами, а также организацией проектирования во взаимодействии с другими;
- объективными педагогическими условиями и факторами (внутренними и внешними: социокультурной средой, системой самообразования и самовоспитания педагога).

Педагог как проектировщик должен уметь:

- профессионально выполнять собственно проектирование методической деятельности и взаимодействовать в данной работе с педагогами;
- четко представлять границы своей профессиональной компетентности;
- диагностично и технологично ставить цели методической деятельности;
- адекватно выбирать средства и способы достижения цели в организуемой методической деятельности;
- уметь выделять конкретные объекты проектирования, выявлять их потребности, особенности, а также современные ориентиры и направления развития и на этой основе формировать актуальные и конкретные задачи по отношению к управляемому объекту.

Действия педагогов должны быть научно обоснованными; своевременными и оперативными, способствующими решению выявленных проблем в методической деятельности.

Для реализации этих действий необходимо (Л.В. Буйлова, С.В. Кочнева):

- изучить и осмыслить нормативные документы Министерства образования РФ и регионов;
- активно внедрять и использовать достижения и рекомендации психолого-педагогической науки;
- изучать и внедрять передовой педагогический опыт;
- создать сплоченный коллектив единомышленников, бережно хранящих традиции общеобразовательного учреждения;
- прогнозировать результаты образовательного процесса;
- стимулировать инициативность и творческий подход педагогов к делу;
- использовать в учебно-воспитательном процессе современные методики и технологии;
- выявлять и предупреждать недостатки и затруднения в работе педагогического коллектива;

– развивать профессионально-ценностные качества педагогов, воспитывать в них готовность к самосовершенствованию [2].

Данные умения и способности определяют развитие у педагогов:

- креативного мышления;
- ориентации на потребности государства, региона, родителей и учащихся в подготовке выпускника конкретной школы;
- анализ внешних условий;
- прогнозирования, проектирования, моделирования, планирования; коммуникации;
- самоуправления.

Диагностика является основой получения объективной информации об исследуемом объекте или субъекте в системе образования (в качестве объекта могут выступать: содержание образования, учебные программы, учебно-методические комплексы, образовательный процесс, условия и ресурсы, а в качестве субъектов – учителя, руководители образовательных учреждений).

Реализация в образовательных учреждениях системы мероприятий, направленных на диагностику качества образования и состояния педагогической и методической деятельности, практически затруднена. Это связано с тем, что отсутствуют: единые критерии в оценке исследуемых состояний, навыки в отборе содержания, форм, методов и технологии диагностики, эффективные механизмы материального стимулирования педагогов в соответствии с качеством труда и реальных результатов его деятельности.

Внедрение в образовательные учреждения диагностической деятельности позволяет педагогам, руководителям школ:

- активно использовать каждого субъекта образовательного процесса (учителя, руководителя ОУ) с максимальной отдачей, определив ему место в учебно-воспитательном процессе в соответствии с их способностями и возможностями;
- организовать процесс повышения качества образования, профессионального роста педагогов на индивидуальной и дифференцированной основе;
- более эффективно использовать моральное и материальное стимулирование;
- способствовать развитию системы образования в целом.

Владение методами диагностики помогает организации образовательного процесса, диагностика пронизывает все функции педагогической и методической деятельности и является составной частью работы с педагогами.

Процесс диагностики можно представить следующим образом:

- “входная” диагностика: определение начального, первичного состояния исследуемого объекта;

– “промежуточная” диагностика: выявление промежуточных результатов; причин отклонений от цели и принятие необходимых мер для их ликвидации;

– “итоговая” диагностика: оценка “выходных” данных, определение итоговых результатов.

Для решения имеющихся проблем и перевода общеобразовательного учреждения в инновационный режим работы требуется изменение системы методической работы в образовательном учреждении.

С целью выявления профессиональной компетентности и методических умений работы учителей можно применять анкеты. На основании полученных данных, по результатам анкетирования, учителя делятся на три группы, которые отличаются своим отношением и позициями к технологиям обучения. Это:

Первая группа – мастера педагогического труда.

Они генерируют идеи, творчески их развивая, пропагандируют опыт лучших педагогов, активно используют продуктивные методы и формы педагогической деятельности.

Вторая группа – учителя, совершенствующие педагогическое мастерство.

Данная группа на основе диагностики вычленяет сущностные проблемы педагогической деятельности и разрабатывает пути решения их в данной группе.

Третья группа – учителя на пути становления их педагогического мастерства. Это группа молодых специалистов и учителей, которые изучают технологию современного урока, обращая внимание на собственную дидактическую, психолого-педагогическую, технологическую и общекультурную подготовку.

В результате такой организации работы в школе на основе диагностики создаётся стабильный профессионально грамотный педагогический коллектив, который влияет на повышение творческой активности каждого учителя, способного профессионально применять эффективные технологические подходы к процессу обучения и модернизировать содержание образования в инновационном режиме в соответствии с современными требованиями и потребностями образовательного пространства.

Следовательно, для выявления качественного состояния вышеназванного параметра в первую очередь диагностируются: руководители образовательного учреждения, руководители методических объединений. Показателями успешного осуществления их деятельности являются:

1. Управленческие, методические знания:

– научные (о системе управления, о сущности и поведении субъектов управления, об образовательных процессах);

– профессионально-технологические (об обобщении опыта педагогов, описании процедур управления и технологических моделей педагогической деятельности);



– культурных норм управленческой деятельности (культурологические, гуманитарные, антропологические, психологические, педагогические знания, формирующие культуру руководителя).

## 2. Технологизация управленческой деятельности:

– информационно-аналитическая функция (анализ состояния планов работы школы, методических объединений, методических советов и других структур образовательного учреждения; состояние качества образования по предметам; анализ программы развития ОУ и концепций развития методической службы и др.);

– научно-методическая функция (анализ структуры методической и управленческой работы; планирование работы школы, МО, способы и формы изучения и обобщения педагогического опыта, содержание банков педагогических данных и др.);

– организационно-педагогическая функция (организация методических мероприятий, заседаний методических объединений, конкурсов, конференций, семинаров, творческих отчетов педагогов; взаимосвязь с другими образовательными учреждениями различного уровня и др.);

– контрольно-диагностическая функция (наличие системы мероприятий по мониторингу качества профессиональной компетентности педагогов и образования, банка диагностического инструментария по различным аспектам образовательной деятельности, знание методов анализа, контроля, диагностики и др.);

– коррекционно-регулирующая функция (регулирование процессов образовательного, педагогического, методического и управленческого, а также профессиональных, коммуникативных отношений).

## 3. Социально-психологические отношения в педагогическом коллективе:

– степень влияния управленческой и методической деятельности на духовно-нравственные ценности школьного коллектива;

– способность мобилизации всего педагогического коллектива на решение поставленных задач;

– умение сформировать коллектив единомышленников, обеспечивающих единство действий и коллегиальность управления;

– поддержание благоприятного морально-психологического климата в коллективе, ориентированного на творческий поиск и созидание;

– степень удовлетворённости педагогов своим трудом, развитие их потребностей и мотивов в творческой деятельности, становление и формирование саморазвивающейся личности педагога.

## 4. Обеспеченность учебно-методическими средствами и целесообразность их использования:

– кадровые средства (уровень квалификации педагогов, степень их социальной защищённости);

– учебно-методические средства (оснащенность учебниками, учебно-методическими комплексами, дидактическими средствами, техническими средствами обучения и т.д.);

– информационные средства (наличие и использование банков педагогических данных, социологических и психологических методик исследования и т.д.);

– финансовые средства (умение использовать внебюджетные средства на развитие образовательного учреждения).

Данные показатели исследуются в ходе бесед, анкетирования, изучения методической и управленческой документации, анализа результативности деятельности образовательного учреждения в целом. Таким образом, использование комплекса дидактического материала, диагностических средств по исследованию и анализу состояния качества профессиональной компетентности педагогов, инновационного развития общеобразовательного учреждения позволяет выявить достигнутые результаты деятельности, ее недостатки, оформить результаты проделанной работы документально.

В тоже время педагоги в условиях интенсивной инновационной опытно-экспериментальной деятельности должны использовать различные формы индивидуальной самообразовательной работы по формированию профессиональной компетентности:

– изучение периодической печати, знакомство со средствами массовой информации по педагогической проблематике;

– работа по повышению ИКТ компетентности (в режиме самостоятельного поиска по банкам педагогической информации, в системе Интернет; оформления собственных методических наработок в форме информационно-педагогических модулей и др.);

– посещение библиотек и чтение научно-педагогической литературы;

– посещение музеев, выставок, театров, клубов с целью саморазвития и расширения кругозора, роста педагогической и общей культуры;

– участие в работе научных, технических, художественных обществ;

– участие, инициирование, разработка исследований, экспериментов, творческих дел и заданий;

– общение с учеными, интересными людьми;

– осмысление педагогического опыта и обобщение собственной практической деятельности.

**Выводы.** Содержание работы по формированию профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений через систему эффективной модели методической службы должно быть таким, чтобы возможно было обеспечить развитие их профессиональных способностей, необходимых для осмысления и адекватной реализации тех новаций, кото-

рые могут создавать перспективу дальнейшего движения. Ситуация в образовании такова, что от педагогов требуется умение работать в изменяющихся условиях системы образования и, как следствие этого, разрабатывать программы развития образования, индивидуализированные модели и на этой основе вести самостоятельный научный поиск.

#### Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Буйлова Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей : учеб.-метод. пособ. / Л.Н. Буйлова, С.В. Кочнева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
4. Крылова Н.Б. Индивидуальность в образовании / Н.Б. Крылова. – 2004. – № 2. – С. 13.
5. Моисеев А.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности) / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева ; [под ред. М.М. Поташника]. – М. : Педагогическое общество России, 2004.
6. Сергеева В.П. Технология деятельности классного руководителя в воспитательной системе школы : монография / В.П. Сергеева. – М., 2004.
7. Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ развития / [В.В. Сериков, Д. Хокер, В.В. Анисимов и др.]. – М., 2004.
8. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М. : 1997.
9. Хлебукова С.Ф. Управление современной школой / С.Ф. Хлебукова, Н.Д. Тараненко // Профильное обучение: новые подходы. – Вып. 4. – 2004.

ПОПОВА О.П.

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ І СУТНІСТЬ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сенсом сучасної вищої освіти є становлення компетентного спеціаліста, який здатен вирішувати професійні завдання на високому рівні, відповідально діяти за фахом в умовах швидких змін у галузі науки і виробництва, вільно орієнтуватися за соціально-культурними обставинами.

Компетентнісний підхід до організації навчання у ВНЗ є гострою необхідністю і суспільною потребою сьогодення. Він покликаний забезпечити формування та ефективне використання творчого потенціалу особистості, сприяти підвищенню її професіоналізму і конкурентоспроможності, посиленню її соціальної і професійної мобільності, розвитку інноваційного характеру мислення спеціаліста і його професійно-етичних переконань. У зв'язку з цим як першочергове завдання постає концептуальне переосмислення цілей, способів, принципів, змісту сучасного вузівського педагогічного процесу, створення педагогічних умов, які б гарантували суспільству отримання головного результату вищої освіти – професійно компетентного фахівця.

Питанням професійної компетентності, професійної культури, професіоналізму останніми роками приділялась значна увага видатними представниками психологічної та педагогічної наук, серед яких: В. Аніщенко, С. Батищев, С. Гончаренко, І. Зязюн, К. Корсак, Н. Кузьміна, А. Маркова,

А. Михайличенко, Ю. Нагірний, О. Овчарук, О. Романовський, Т. Сущенко, І. Тараненко, В. Тюріна, П. Третьяков, А. Хуторської, Т. Шамова, О. Щербаков, І. Ящук та ін. Ці вчені присвятили свої наукові праці певним питанням професійної компетентності в різних галузях вищої освіти. Але слід зазначити, що найбільш пильна увага приділялася формуванню професійних компетенцій випускників педагогічних та інженерних вишів. Наше завдання полягає в тому, щоб вивчити й узагальнити цей досвід та на його основі визначити поняття професійної компетентності судноводіїв, тому що з цієї галузі вищої професійної освіти психолого-педагогічні розробки майже відсутні.

Таким чином, *мета статті* полягає в розкритті сутності поняття “професійна компетентність” та визначенні основних рис професійної компетентності судноводія морського флоту.

У нашому дослідженні ми спираємось на такі теоретичні положення:

– з психологічної точки зору *компетентність* (з лат. *competens* – відповідний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [9, с. 203];

– *компетентності* в педагогіці є змістовими узагальненнями теоретичних і емпіричних знань, що подані у формі понять, принципів, концептуальних положень;

– *компетенції* являють собою узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання певного виду діяльності;

– *професійна компетентність* (з лат. *profession* – заявляти своєю справою; з лат. *compro* – добиватися, відповідати, підходити) – інтегральна характеристика ділових чи особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатні для здійснення конкретного виду діяльності, а також його моральну позицію. Критерієм професійної компетентності є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у певній сфері знань (діяльності) [8, с. 383];

– *компетентнісний підхід* передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетенцій особистості; результатом такого процесу є загальна і професійна компетентності майбутнього спеціаліста – така характеристика має сформуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Відповідно до мети нашого дослідження проаналізуємо визначення професійної компетентності майбутнього фахівця, які знайшли відображення у наукових працях педагогів і психологів.

Н. Кузьміна професійну компетентність майбутнього вчителя розглядає як “властивість особистості”. Вона зазначає, що ця якість включає в себе сукупність умінь педагога як суб’єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого

вирішення педагогічних завдань. У складі професійно-педагогічної компетентності науковець виділяє п'ять частин:

1. Спеціальна і професійна компетентність з предмета, що викладається.
2. Методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь учнів.
3. Соціально-психологічна компетентність у межах процесу спілкування.
4. Диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів і здібностей учнів.
5. Аутопсихологічна компетентність щодо переваг і недоліків власної діяльності та особистості [5, с. 60].

З точки зору психологічної науки А. Маркова виділила в структурі професійної компетентності майбутнього учителя чотири блоки:

- 1) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;
- 2) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- 3) професійні психологічні позиції, установки учителя, які вимагаються професією;
- 4) індивідуальні особливості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями та вміннями [7, с. 7].

Визначення професіоналізму як найвищого результату формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста висвітлює І. Зязюн. Професіоналізм особистості – це “достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості. Професійна самосвідомість – це усталене ставлення до професії, що виявляється у системі мотивів, особистісних смислів і цілей” [3, с. 207].

У педагогічній літературі чимало інших трактувань поняття “професійна компетентність”, які можна навести як приклади наукового міркування над проблемою. Ця різноманітність і різноплановість зумовлюється інтегральною природою професійної компетентності та різними науковими підходами дослідників до її розгляду (особистісно-діяльним, системно-структурним, знаннєвим тощо).

Найбільш наближеним до поняття “професійна компетентність судновода морського флоту” є поняття “професійна компетентність інженера” – обидві професії споріднені технічним характером фахової справи.

Отже, Т. Гура професійну компетентність інженера вважає цілісною сукупністю знань, вмінь та навичок, що необхідні для успішного виконання виробничих завдань та функцій, які представлені державними та галузевими стандартами. Професійна компетентність включає також наявність у інженера стратегічного мислення та креативності – психологічної готовності до активної участі в процесах цього розвитку, в забезпеченні конкурентоспроможності продукції та національної економіки [1, с. 99].

О. Ігнатюк, досліджуючи технології формування професійно значущих якостей майбутніх інженерів, висвітлює такі види інженерної компетентності:

- знаннєво-предметна (професійні знання);
- діяльнісна (знання про структуру соціального управління, організаційно-управлінська);
- комунікативна (вміння, що пов'язані зі здійсненням соціальних та професійних контактів);
- емоційна (психологічні основи роботи за відсутності конфліктів);
- особистісна (сукупність знань та уявлень людини щодо самої себе, знання своїх сильних і слабких сторін як професіонала й особистості);
- творча (евристика);
- індивідуальна (володіння прийомами самореалізації, готовність до професійного зростання, наявність стійкої професійної мотивації) [4, с. 76].

Як бачимо, в галузі педагогіки вищої інженерної освіти також ведеться жвава полеміка щодо більш ємного трактування поняття професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Для того, щоб найбільш об'єктивно і змістовно висвітлити особливості професійної компетентності судноводія сучасних кораблів, звернемося до аналізу структури професійної діяльності майбутніх капітанів і на його основі визначимо їх професійні компетенції.

Кваліфікаційні стандарти і провідні документи галузі деталізують діяльність командира корабля досить докладно. Ми окреслимо лише основні напрями професійної діяльності судноводія [2, с. 38].

1. Застосування технічних засобів корабля в навігації і плаванні: оволодіння методикою прийняття рішення на виконання поставленого завдання; чітке знання граничних морехідних якостей корабля, вміння їх використовувати; володіння способами і прийомами використання технічних засобів корабля; пошук нових прийомів дії корабля в різних умовах експлуатації тощо.

2. Судноводіння: вибір шляху судна в морі та забезпечення точного слідування вздовж цього маршруту; визначення знаходження корабля; розрахунок і виконання маневрів щодо розходження з навігаційними небезпеками та іншими кораблями; розрахунок і виконання маневрів щодо встановлення швартових, якоря; знання і дотримання міжнародних та місцевих правил судноводіння тощо.

3. Підтримання судна в заданому рівні готовності: організація і проведення профілактичних оглядів і ремонтів матеріальної частини, її регламентних перевірок; контроль стану корпусу судна і забортних пристроїв; контроль за термінами експлуатації технічних засобів, їх своєчасна заміна за потребою; організація ремонту матеріальної частини, яка вийшла з ладу; підтримання запасів технічних засобів та їх постачання на встановленому рівні та ін.

4. Підготовка і виховання екіпажу: організація на високому рівні підготовки кожного члена екіпажу до виконання робіт за фахом; підтримання “бойового” духу екіпажу, наслідування морських традицій флоту; забезпечення базових матеріальних і особистісних потреб членів екіпажу; формування з екіпажу колективу; організація конструктивних спільних дій різних підрозділів корабля й екіпажу в цілому; чітке розуміння кожним членом екіпажу завдання, яке вирішує корабель, і власного завдання в цьому процесі.

5. Самоосвіта: уміння формулювати вимоги до нових знань; вивчення свого корабля, його переваг і недоліків; вивчення документів з використання технічних пристроїв судна; аналіз імовірно можливих ситуацій і пошук нових прийомів використання технічних засобів корабля; знання і використання основ соціальної психології, теорії колективу, формування духу екіпажу тощо.

6. Організація зовнішньої взаємодії: підтримання зв'язків із зовнішніми організаціями, портовими службами; вміння встановлювати особистісні контакти з іншими колегами по фаху; сформовані на високому рівні комунікативні навички спілкування.

Загалом, діяльність судноводія має соціотехнічний характер і є за своєю суттю управлінською. Умови професійної діяльності капітана корабля складні. Більшість рішень він приймає в умовах дефіциту часу й інформації, підвищеного ризику і величезної відповідальності за судно та його екіпаж. Робочий день судноводія ненормований як на морі, так і на березі, це зумовлює значні витрати нервової енергії та здоров'я.

Виникає питання: якими професійно важливими компетенціями повинна володіти особа, щоб стати капітаном судна і виконувати свою професійну діяльність на високому рівні фахової компетентності? Адмірал С. Макаров понад сторіччя тому з цього приводу зазначив, що командир корабля повинен мати такі якості: характер, до якого належать хоробрість і холонокровність, розум, морське око, знання, здоров'я, справедливість [6, с. 27]. Розглянемо це питання більш докладно.

До професійно значущих якостей судноводія можна зарахувати такі характеристики:

– морські якості особистості (під ними розуміють вміння жити і керувати життєдіяльністю екіпажу за умови ізоляції від берега на рухливій платформі, забезпечуючи її внутрішню і зовнішню безпеку);

– професійні знання, уміння і навички з маневрування судна, забезпечення його навігаційної безпеки за будь-яких умов і обставин, використання його технічного забезпечення: комп'ютерних навігаційних комплексів, новітніх технологій судноводіння та ін.;

– соціально-управлінські якості (управління екіпажем і його навчання; побудова внутрішніх і зовнішніх соціальних комунікацій; прийняття, реалізація і контроль за виконанням власного рішення; комунікативні навички спілкування тощо);

– вміння виправдано ризикувати, чітке розуміння меж ризику і безпеки корабля;

– нестандартне, творче мислення, системний підхід до справи.

З урахуванням цього переліку професійних якостей майбутнього судноводія і на підставі вивченого наукового досвіду, що висвітлює багатогранність та інтегральну природу поняття “професійна компетентність”, визначимо такі види професійної компетентності судноводія: професійно-кваліфікаційна, організаційно-управлінська, інформаційна, особистісна, творча, емоційно-вольова – кожна з цих компетентностей зумовлена структурою і фаховим змістом професійної діяльності капітана (штурмана) сучасного морського флоту, особливості якої зазначалися нами вище.

Отже, під *професійною компетентністю судноводія морського флоту* ми будемо розуміти інтегральну сукупність мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних і особистісних компетенцій (якостей) майбутнього капітана, які детермінують його здатність і готовність до професійної діяльності в умовах підвищеної відповідальності та ризику, дають змогу отримувати у фаховій справі результати, які б відповідали вимогам науково-технічного прогресу, сучасним соціокультурним нормам і системі аксіологічних орієнтирів суспільства.

Виконане дослідження дає підстави зробити такі **висновки**:

– у науковій психолого-педагогічній літературі поняття “професійна компетентність” висвітлено досить змістовно в різних галузях вищої освіти (педагогічній, інженерній, математичній та ін.), але комплексні дослідження особливостей і характерних рис професійної компетентності судноводіїв морського флоту в українському дискурсі майже відсутні;

– становлення морського флоту України – стратегічне питання для нашої держави. Тому дуже актуальним є питання формування його кадрового забезпечення на високому рівні професійної компетентності. Це передбачає необхідність упровадження компетентнісного підходу в педагогічні структури вищої морської освіти;

– основу професійної компетентності судноводіїв становлять соціальні очікування і вимоги щодо професійної діяльності майбутніх працівників морського флоту України та інших держав. Професійна діяльність капітанів, штурманів, механіків характеризується дуже складними умовами її здійснення, підвищеним ризиком і величезною відповідальністю;

– професійна компетентність судноводія – це інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей майбутнього працівника морського флоту, які детермінують його здатність і готовність до професійної діяльності відповідно до вимог фахової кваліфікації, сучасних соціокультурних норм, досягнень науково-технічного прогресу.

Подальшого розвитку в дослідженні за означеною темою, на наш погляд, повинні здобути такі питання: висвітлення методологічних основ педагогічного процесу, орієнтованого на формування високого рівня професійної компетентності майбутнього судноводія; перегляд і новий зміст ди-



дактичних принципів професійної освіти у вищому навчальному закладі за умови компетентнісного підходу до навчання; визначення психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх капітанів морського флоту України.

#### Література

1. Гура Т.В. Особливості структурної моделі професійної діяльності інженера / Т.В. Гура // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / [за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Вип. 19 (23). – Х. : НТУ “ХПІ”, 2008. – С. 95–101.
2. Довженко В. Сфера профессиональной деятельности и подготовка командира корабля / В. Довженко // Морской сборник. – 2010. – № 1. – С. 37–46.
3. Зязюн І.А. Філософія виховання особистості в процесі розбудови Української держави / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 200–214.
4. Ігнатюк О.А. Технологія формування професійно значущих якостей у системі соціально-гуманітарної підготовки інженерів / О.А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – № 4. – С. 75–84.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 84 с.
6. Макаров С.О. Рассуждения по вопросам морской тактики / С.О. Макаров. – СПб. : Эльмор. – 1997. – 235 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Профессиональная компетентность // Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М. : Профессиональное образование, 1999. – Т. 2. – 488 с.
9. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

ПОРТЯН М.О.

## ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Слід зазначити, що знання типових ознак кожної з ділових якостей дає можливість оцінити їх особливості в окремих особистостях, встановити більш або менш розвинуті якості. Однак у процесі діяльності ці якості виявляються не ізольовано, а у взаємозв'язку, у цілісній системі, структура якої в різних людей має свої відмінності, що зумовлюються об'єктивними особливостями конкретної діяльності, у ході якої й відбувається формування відповідних структур ділових якостей. А тому треба приділити увагу цій проблемі.

Особистісний підхід до окресленої проблеми передбачає сполучення аналізу окремих ділових якостей із синтетичним розумінням цих якостей у їх взаємозв'язку, що виражається в певній, індивідуально своєрідній структурі, що вимагає звернути увагу на цілісність і багатобічність феномену ділових якостей студентів педагогічних університетів.

**Мета статті** – розглянути особливості ділових якостей майбутнього вчителя.

На нашу думку, цілісність ділових якостей ґрунтується на їх узгодженості з усіма провідними видами діяльності студентів і виражається в підпорядкуванні дій і вчинків основним цілям.

Для багатоаспектності ділових якостей характерна повнота розвитку всіх або багатьох ділових якостей, що знаходять вираження в широкій

сфері діяльності, у різних видах навчальних і трудових процесів, кожний з яких вимагає своєрідних дій, умінь, здібностей. Багатоаспектність ділових якостей, на думку О. Гребенюка, Т. Гребенюк [1], полягає й у гармонійному розвитку всіх сфер індивідуальності майбутнього вчителя.

Індивідуальні характерологічні особливості ділових якостей виявляються в багатьох напрямках: у рівні розвитку окремих якостей, у широті сфери дії таких якостей, у багатьох формах діяльності або в окремих видах дій.

Рівні розвитку ділових якостей характеризують особистість у певний період її життя. Питання про рівні розвитку психічних й особистісних якостей розглядається в працях багатьох учених (В. Ільїн, В. Мясіщев, Ю. Шаров, Г. Щукіна, В. Ядов та ін.). У науковому знанні виявлено рівні розвитку окремих психічних і педагогічних явищ, дано перелік їх основних ознак у школярів і рівнях розвитку (О. Гребенюк, А. Маркова та ін.). Разом з тим у психолого-педагогічній літературі залишається невисвітленим питання про рівні розвитку ділових якостей, не визначено їх ознаки.

Грунтуючись на загальних ідеях філософів, психологів і педагогів про рівні розвитку, ми розуміємо формування ділових якостей як перехід цілісності (якості) від нижчих рівнів до вищого. Підставою для виділення рівнів розвитку ділових якостей вважаємо такі методологічні ідеї.

Педагоги, як правило, ієрархічний розподіл рівнів здійснюють за ціннісною ознакою, а саме: вищим уважається рівень, що найбільше відповідає цілям суспільства. Іншою підставою є розподіл рівнів на вищі й нижчі за ознакою існування цих рівнів (О. Табідзе). Отже, нижчим буде рівень, що існує самостійно, незалежно від вищого; вищий же рівень у своєму існуванні за необхідності залежить від іншого, що називається нижчим. Якщо перше положення відображає особистісний підхід, то друге положення враховує індивідуальність самої людини, особливості її розвитку.

Виділення рівнів розвитку ділових якостей відбувається на основі структурно-функціональної ознаки: ці якості при переході на інший рівень змінюють свою структуру й функції. Як відомо, розвиток є системно-цілісним процесом і шлях розвитку системи включає послідовну зміну станів: 1) неціле (незв'язне); 2) ціле (зв'язне); 3) оптимально зв'язне, єдине ціле [2, с. 42]. Розглядати кожен новий рівень розвитку як своєрідну якість цілого можна на основі застосування категорії цілісності, на нашу думку, перехід явища на більш високий рівень означає не зникнення інтегративних властивостей попереднього рівня, а перетворення їх у більш досконалі.

За допомогою цих підходів і були виявлені рівні розвитку ділових якостей.

У ході дослідження ділових якостей студентів нами було виявлено, що за кількістю спроб перебороти труднощі, що зустрілися, і за частотою прояву тих або інших якостей у різних видах діяльності експериментально були встановлені умовні рівні розвитку ділових якостей студентів: високий, середній і низький.

Студентам з високим рівнем розвитку ділових якостей властиве прагнення до самостійності й самостійного подолання труднощів, що зустрілися, до творчості й ініціативи в будь-якому виді діяльності, сумлінне ставлення до своїх студентських обов'язків, відповідальність, організованість, добре виражені комунікативні якості й культура ділового спілкування, здатність раціонально використовувати час тощо. Високий рівень характеризує здатність студентів до організаторської, творчої й підприємницької діяльності.

Для студентів із середнім рівнем розвитку ділових якостей характерне суперечливе ставлення до труднощів: в одних випадках, особливо в цікавій роботі, вони виявляють велику завзятість у досягненні мети й нічим не відрізняються від представників високого рівня, а в інших випадках, коли діяльність їх не захоплює, хоча й необхідна, вони припиняють її або замінюють на більш цікаву. Цей рівень передбачає здатність до виконавсько-організаційної діяльності, у ході якої творчі здібності виявляються в корекції, удосконалюванні суб'єкта діяльності.

Низький рівень розвитку ділових якостей студентів виражається в негативному ставленні до труднощів, нездатності мобілізувати зусилля для їх подолання. Виробляється позитивна установка тільки до легкої й цікавої роботи. Низький рівень відповідає виконавській, репродуктивній, спрямованій на відтворення діяльності без прояву самостійної активності.

Отже, можна зробити висновок про те, що чим вище рівень розвитку, тим багатше й досконаліше внутрішні й зовнішні зв'язки цих якостей як властивості індивідуальності студентів.

Успіх формування ділових якостей майбутніх учителів значною мірою залежить від урахування їхніх індивідуальних особливостей.

Зауважимо, що існує двосторонній зв'язок між діловими якостями особистості студентів і діяльністю. Якості не тільки формуються в діяльності, а й самі справляють на неї зворотний вплив. Яка при цьому сформується система відносин особистості в тій або іншій конкретній діяльності, залежить від характеру об'єктивно існуючих у соціумі сфер діяльності, поза якими вона не може жити й розвиватися.

Ученими виявлено як певні особистісні особливості індивіда, пов'язаних із креативністю, так і деякі якості, що відрізняють креативних особистостей від некреативних. З одного боку, це стійкість до навколишніх перешкод, упевненість у собі, своїх силах і здібностях, більша сила духу, а з іншого – нічим не підтверджена самовпевненість, невизнання соціальних обмежень і чужих думок. Усі ці якості так або інакше формуються під впливом відповідних умов у ВНЗ, а на розвиток кращих властивостей особистості величезний вплив може зробити спеціально організована робота, і особлива роль тут приділяється характеру тієї або іншої діяльності, що пропонується студентам.

А. Макаренко включав у свою програму як одну із цілей виховання якостей особистості, що забезпечують успішність людини в будь-якій діяльності. До таких якостей він зараховував: розум, розважливість, заповзятливість, енергійність, відповідальність, наполегливість, працездатність,

напористість, звичку до вольового напруження тощо [3]. Однак спеціальна праця, присвячена розвитку ділових якостей, у педагога відсутня, хоча в своїх статтях і книгах він розглядав різні аспекти цієї проблеми.

У своєму дослідженні, що стосується феномену відповідальності, К. Муздибаєв [4] докладно спробував подати погляди А. Макаренка як цілісну концепцію “відповідальної залежності”. Називаючи погляди А. Макаренка концепцією, К. Муздибаєв зазначає, що “вони взаємозалежні й одні положення впливають із інших або мають на увазі їх” [4, с. 111]. Далі він указує низку понять, що стосуються відповідальності, які використовував А. Макаренко, а саме: “відповідальна залежність”, “загальна відповідальність”, “сувора відповідальність”, “принцип відповідальності”, “гармонія відповідальних осіб”, “відповідальна людина”, “відповідальний за рішення”, “почуття відповідальності перед колективом”, “переживання відповідальності” тощо. Таким чином, А. Макаренко з різних боків розглядав це явище: як почуття, переживання особистості; як властивість або характеристику суб’єкта діяльності; як характеристику організованого колективу.

Теорії формування й розвитку відповідальності існують не лише в психології, а й у педагогічних, етичних і соціологічних концепціях. Це стосується погляду на відповідальність видатних вітчизняних педагогів А. Макаренка і В. Сухомлинського [5].

А. Макаренко намагався дати переважно загальносоціологічне обґрунтування процесу виховання з урахуванням закономірностей суспільного розвитку в історично конкретних соціальних умовах. Особливості нового суспільства повинні були знайти відображення в рисах нової людини. З огляду на це А. Макаренко розробив теорію виховання в колективі й через колектив, методику самоврядування й дисциплінування, прийоми використання суспільної думки як регулятора поведінки окремої особистості й відносин у колективі.

В. Сухомлинський розвинув ідеї А. Макаренка, наповнюючи виховання особистості й колективу духовністю на основі використання етичних, психологічних і соціологічних підходів, приділяючи особливу увагу таким поняттям, як щирість, духовність, сердечність, жаль, людяність тощо, які яскраво й образно відображають внутрішній світ людини з піднесеними ідеалами.

Серйозну увагу проблемі організаторських здібностей приділив Л. Уманський [6], який у структурі організаторських здібностей особистості виділяє як загальні, так і специфічні якості й властивості, спрямованість організаторської діяльності, підготовленість до конкретної діяльності. Загальними автор назвав їх тому, що вони можуть спостерігатися й у людей, що не є організаторами. До загальних якостей особистості організатора він зарахував такі: практичність розуму (практична кмітливість, здатність застосовувати знання, досвід у життєвій практиці, у будь-якій конкретній ситуації); товариськість (відкритість для інших, готовність спілкуватися, потреба мати контакти з людьми); глибина розуму (здатність доходити до суті явища, бачити його причини й наслідки, визначати головне); активність

(уміння діяти енергійно, напористо при вирішенні практичних завдань); ініціативність (особливий творчий прояв активності, висування ідей, пропозицій, енергійність, заповзятливість); наполегливість (прояв сили волі, завзятості, уміння доводити справу до кінця); самовладання (здатність контролювати свої почуття, свою поведінку в складних ситуаціях); працездатність (витривалість, здатність вести напружену роботу, тривалий час не утомлюватися); спостережливість (уміння бачити, мимохідь відзначати примітне, зберігати в пам'яті деталі); організованість (здатність підпорядковуватися необхідному режиму, планувати свою діяльність, виявляти послідовність, зібраність).

Специфічні організаторські властивості (особливі організаторські здібності) автор поділив на три групи: “організаторське чуття”; емоційно-вольова впливовість; схильність до організаторської діяльності.

До першої групи він відносить такі специфічні властивості, як: психологічна вибірковість як здатність швидко й глибоко вникати в психологію іншої людини й “відобразити” її, уміло змінюючи тон і форму спілкування, засоби й методи впливу; практично-психологічний розум як якість, що забезпечує здатність керівника знаходити найкраще застосування кожній людині залежно від її індивідуально-психологічних особливостей; психологічний такт як міра підходу до людей при встановленні з ними відносин і взаємодії, що виражається в здатності швидко знайти тон, доцільну форму спілкування залежно від психологічного стану й індивідуальних особливостей оточуючих.

Група властивостей особистості, що забезпечують емоційно-вольову впливовість, містить у собі: суспільну енергійність як здатність заражати енергією інших людей; вимогливість, що характеризується сталістю або гнучкістю прояву різноманітних форм наказів, доручень; критичність як здатність аналізувати діяльність і поведінку.

Остання групова специфічна властивість передбачає самостійне включення в неї, а також сміливе входження в роль організатора й уміння відповідати за роботу інших людей, потреба в організаторській діяльності й постійна готовність до її виконання, емоційно-позитивне самопочуття при її виконанні.

**Висновки.** Отже, у статті на основі аналізу думок різних науковців розглянуто особливості ділових якостей учителя.

#### Література

1. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности : учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
2. Гребенюк О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы : дис. ... д-ра пед. наук / О.С. Гребенюк. – Казань, 1988. – 459 с.
3. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Сочинения : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1951. – Т. 4. – С. 380–384.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
5. Сухомлинский В.П. Мудрая власть коллектива. Избранные педагогические сочинения / В.П. Сухомлинский. – М., 1979. – Т. 1. – С. 267–538.
6. Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность / Л.И. Уманский, И.С. Тангутов. – Л. : ЛГУ, 1975. – 312 с.

## МОЛИТВА ЯК ЛІТЕРАТУРНИЙ ЖАНР

Однією з актуальних проблем літературознавства є становлення жанру молитви в українській літературі.

Його досліджували такі науковці, як В. Лепакін, А. Стебельська, І. Бетко та ін. [1–3]. Учені встановили потужний вплив молитви на духовний і фізичний стан людини. До цього жанру свого часу звертались письменники П. Гулак-Артемівський, Є. Маланюк, П. Куліш, Т. Шевченко та ін. [4–7].

Беручи до уваги еволюцію української віри протягом тисячоліть, спробуємо пояснити світоглядні засади традиційної релігії, враховуючи досягнення науки й теології, шляхом єднання духовного і фізичного, живлення свого єгрегору, відчуття святості.

**Мета статті** – дослідити жанр молитви, його використання в різні часи українськими письменниками у своїй творчості; провести компаративний аналіз різновидів молитви.

В українському мистецтві слова виявляють такі жанри та жанрові модифікації (протожанрові форми) релігійного напрямку, як: молитва, псалом, сповідь, заповіт, бесіда, повчання, одкровення, видіння, дива, похвала тощо. Формувалися зазначені жанри під впливом Святого Письма та існували певною мірою як інтертекстуальність. Адаптація жанрових ознак сакрального зразка характерна для основоположника української літератури Т. Шевченка і подана в його творчості. Згідно з концепцією В. Лепакіна, у поетичних Шевченкових творах молитва як іконообраз має такі характеристики: онтологічність, антиномічність, канонічність, символічність, синтетичність та синергійність. Це стосується і змісту молитовних прохань, і молитви як процесу богоспівкування, і молитви як словесної ікони (за формальною структурою та композицією) [1, с. 29]. Сучасні дослідники А. Стебельська, І. Бетко додають такі характеристики текстового та художньо-естетичного ряду його творів теологічного змісту:

- утворення специфічного емоційного темпоритму, який не завжди наслідує біблійний зразок;
- елегійність у молитвах ліричного змісту чи, навпаки, динамічність у молитвах з громадянським звучанням;
- зосередженість на духовності особистості з демонстрацією крайнього індивідуалізму;
- архаїзація мовлення [2; 3].

До молитви зверталися здавна, звертаються і сьогодні. Її було покладено в основу двох лірико-філософських поем – Кирила Транквіліона-Ставровецького “Похвала пренасвятейшей персоне отцевской (перло многоценное)” (Чернігів, 1646 р.) та В. Янева “Отче наш” (1939–1941 рр.). Обидві молитви є розгорнутими медитаціями на кожний рядок Господньої молитви. Цілковито іншою є лірична поезія Д. Павличка “Молитва (Отче наш,

Тарас всемогутий)» зі збірки «Гранослов» (Київ, 1968 р.). Цей твір є наскрізною стилізацією, у якій, згідно з авторським задумом, релігійний пафос трансформовано у пафос національний. Молитва могла як «згортатися» до однієї фрази, так і «розгортатися» у велику поему й мала спеціальне визначення – «Венец» (наприклад, поетична спадщина Дмитрія Туптала «Венец молитв седмічних дванадесят звезений...», 1694 р.). Слід назвати також твори Лазаря Барановича, Івана Величковського, Григорія Сковороди.

Емоційно-духовна молитовна інвектива зберігається і в подальшому літературному процесі. Нова українська література, починаючи з бурлеску й травестії, не перервала традиції адаптації біблійних жанрів. У творчості П. Гулака-Артемівського можна знайти зразок бурлескної молитви, який започаткував стійку традицію в нашій літературі. «Переложение псалма 125» він написав у формі молитви:

“До тебе, Господи, що там живеш на небі,  
Звертаю очі я в пригоді і в потребі.  
Як наймит з панських рук рятунку й ласки жде,  
Або як наймичка прохати до пані йде,  
Щоб запобігла їм чим в нуждоті, небозі, –  
Так ми шукаємо добра й підмоги в Бозі.  
Ой, змилуйсь, Господи! Та змилуйся ж на нас!  
Бо ворог дошкуля до сліз під інший час,  
А гірш за все чваньки не допекли ті пишні  
Щоб тільки бач вони всяті, а ми всі грішні”.

У подальшій творчості П. Гулак-Артемівський все частіше звертається до сакральних текстів. У статті «О поэзии и красноречии на востоке» він стверджує, що «істинне мистецтво має опанувати Біблію як вічним зразком та повинне прагнути викликати почуття, подібне до божественного благоговіння» [4]. У творчості П. Куліша маємо майже чистий варіант цього жанру. Прикладом може слугувати твір «Молитва природи». Діалогізм у молитві як літературному жанрі у П. Куліша зреалізований протягом усього тексту через прагнення до своєрідного діалогу з Богом без посередництва церкви:

“Твоїх церков ніяких я не знаю,  
Вкажи мені твою спасенну путь.  
Про всемогутство Твоє гадаю,  
Як могу розумом своїм збагнуть» [6, с. 278].

Подібна трансформація жанру молитви часто зустрічається й надалі в українській літературі. Представлена вона і в збірці М. Максимовича «Театрон», хоча виділена як особливий жанр лише Г. Сковородою. Маємо у Т. Шевченка кілька зразків так званої «чистої» молитви: «Молитва», «Царям, всесвітнім шинкарям», «Злочинающих спина». Особливістю жанру молитви є покладання сподівань на втручання Бога в людську долю. Т. Шевченко звертається до Бога за справедливістю, за допомогою, за порадою і розрадою, тобто за чеснотами, які люди не в змозі або навіть і не здатні створити на землі без сторонньої допомоги. Так, у поемі «Єретик» молитва входить

до складу твору як його органічна складова через звернення Яна Гуса перед дальною дорогою, щоб "... і диво, Святеє диво показати очам незрячим" [7, с. 201]. Цим дивом є правда життя ("Кругом неправда і неволя. Народ замучений мовчить"). Зустрічаються у творах Т. Шевченка сцени молитви наодинці ("Мені тринадцятий минало"), масові літургії ("У неділеньку святу"). Молитва існує у творчості Т. Шевченка і як жанр, і як ліричний відступ у середині твору, і як опосередковане зображення людей, які моляться, і в кожному разі міститься містичний компонент дива. Твори жанрової літературної групи "молитва", "заповіт", "сповідь" вказують диво не як об'єкт зображення, а лише як передбачувану проекцію, як частину авторського містицизму. Молитва як жанр у різних творах Т. Шевченка звучить по-різному. Зразок прохальної молитви містить поема "Гамалія":

"О милий Боже України!  
Не дай пропасти на чужині,  
В неволі, вільним козакам!  
І сором тут, і сором там –  
Вставать з чужої домовини,  
На суд твій праведний прийти,  
В залізах руки принести,  
І перед всіма у кайданах  
Стать козакові..." [7, с. 151].

Особливими інтонаційними рисами наведеної молитви є такі:

- незавершеність, яка позначена трикрапкою;
- національна ідентифікація Бога ("Боже України");
- частина великого твору з подієвою сюжетною структурою.

У поемі ж "Наймичка" подається інше, втаємничене відтворення акту моління:

"І отче наш тихо-тихо,  
Мов крізь сон, читала ..." [7, с. 244].

Поема "Відьма" подає молитву як дорікання Богу, вірш "Чи ми не зійдемося знову?" – як акт свідомого Правди та Вищої справедливості:

"Смиріться, моліться Богу  
І згадуйте один другого.  
Свою Україну любіть  
Любіть її... Во время люте,  
За неї господа моліть" [7, с. 13].

Твір "Кавказ" подає молитву як єдиносущну силу, що здатна допомогти людині подолати всі труднощі:

"Ми віруєм твоїй силі  
І духу живому  
Встаньте, правда! Встаньте, воля!  
І тобі одному  
Помоляться всі язика  
Вовіки і віки" [7, с. 246].



Жанровий розвиток молитви у творчості Т. Шевченка простежуємо у творах: “Тим неситим очам”, “Царям, всесвітнім шинкарям”, “Мій Боже милий, знову лихо”. Молитва тут звучить як слово небайдужої людини, слово, яке може сказати не тільки літературний герой, а кожен, хто забажає.

Так, Є. Маланюк свідомо відхиляється від класичного жанру молитви, зберігаючи лише окремі його риси, серед яких стійким залишаються лише звертання до Бога, що справляє враження наслідування форми прохальної молитви:

“Вчини мене бичем твоїм,  
Ударом, вистрілом, набоем,  
Щоб залишивсь хоч чорний дим  
Над неповторною добою” [5, с. 138].

Поетом ставиться мета навіювати певну “молитовність”, відтворювати молитву як специфічний знак культури, як своєрідний код, що має трансцендентальне значення, являє собою певний епіфеномен, який ґрунтується на вже виробленій літературній традиції. Можна сказати, є певним відгалуженням медитативної лірики. Не дивно, що лірична версія молитви “Отче наш” входить до складу філософської поеми О. Маковея “Терновий вінок”:

“Наш Отче, що на небесах,  
Нехай святиться нам твоє ім'я!  
На небі й на землі по всі часи  
Най буде власть і воля все Твоя!” [1, с. 17]

Українська поетична молитва генетично пов'язана з жанрами християнської літургії – псалмом, гімном, ектенією. Її розвиток починався з часів прийняття християнства, ішов шляхом всебічного розкриття духовного світу індивіда, його емоційно-психологічної сфери. Серед перших поетичних молитов – церковно-слов'янські вірші IX–X ст., що відомі за пізнішими рукописами під назвами “азбуковники”, “азбучні молитви”.

Молитовним пафосом перейнятий “Сад божественних пісень” Г. Сковороди. У 1, 3, 6, 7, 15, 19, 28 і 29 піснях наявні розгорнуті молитовні апеляції до Христа. Розквіт жанру молитви в українській поезії припадає на кінець XIX – початок XX ст. Молитовні поезії цього періоду репрезентують розгалужену систему внутрішніх жанрових модифікацій, для прикладу можемо взяти поезії В. Шурата “На Гетьманський сад”, “На страснім тижні”, “В Ямні”.

Філософський аспект молитви як сокровенного внутрішнього діяння всебічно розкриває І. Франко. Його поема “Мойсей” є справжнім гімном молитві:

“Підніметься сонце, пала  
Вся небесная стеля,  
І стоїть на молитві Мойсей  
Нерухомий, як скеля...”

... Від такої молитви тремтять  
Землянії основи,  
Тають скелі, як віск, і дрижить  
Трон предвічний Єгови”.

Відокремлюється в своєрідний жанр молитва за Україну “Плачання” і “Боже! Чи знайдеться край” П. Грабовського, “Молитва” та “О, що ж Тебе, мій отче” Уляни Кравченко, “Боже, великий, єдиний” О. Кониського, “До сина” С. Бердяєва, “Молитва (Бачу Тебе, о всепітая Мати)” і “Молитва (Не дай мені, мій Боже, біля хати)” Б. Лепкого та ін.).

Слід зупинитися на так званій медитативній молитві. До неї відносять молитву-роздум П. Куліша “Молитва (Всевишній! Я тобі молюся)”, М. Старицького “Молитва”, В. Самійленка – “Думи буття (Символ віри)”, К. Попович-Боярської “Де бог мій” тощо. Для вираження планетарно-космічного поетичного мислення ліричного героя В. Самійленка у творі “Символ віри” застосовує розмір гекзаметру:

“Вірю в єдиного Бога: крім Бога, нічого немає.  
Вірю, що є тільки дух, космос же прояв його.  
І що свідомість моя око єдиного Духа,  
Котрим себе озира втілене в космос Буття...”

Існував ще модифікований жанр містичної молитви (А. Кримський “Молитва (Пташенятко мале у гніздечку пищить)”, “Сон Христового ворога”, “Молитва (Сонце ясне!)”). Сильний емоційний вплив створює ланцюжок звертання, побудований за принципом почуттєвого наростання (Господи Боже, Владико всього світу, Господи, Ісусе Христове, Сину Божий; Господи, Вседержителю, Слово Отчеє, Все святий Ісусе, Царю небесний, Утішителю, Душе правди! Пресвятая Владичице Богородице, світло затемненої душі моєї, надіє, покрово, пристановище, утіха, радосте моя, дякую тобі) і творять неповторну, не властиву іншим текстам експресію піднесеності, емоційної наснаженості.

**Висновки.** Таким чином, у складних сучасних суспільних відносинах, коли людина губиться в безлічі негараздів, що навколо неї, на молитву покладено компенсаторну функцію, набуваючи особливої ваги в різних умовах: виступала заспокійливим засобом у хвилини духовного розпачу, лікувала спраглу до добра душу, зцілювала всіх, хто цього бажав і до цього прагнув.

#### Література

1. Лепакін В. Молитва як словесна ікона / В. Лепакін. – Львов, 2001. – 144 с.
2. Стебельська А. Шевченкова молитва / А. Стебельська // Збірник наукових праць Канадського наукового товариства ім. Т. Шевченка. – Торонто, 1993. – С. 143–159.
3. Бетко І. Молитва як філософсько-релігійний жанр / І. Бетко // Біблійні сюжети і молитви в українській поезії. – Київ : Зелена Тура, 1999. – С. 117–124.
4. Гулак-Артемівський П. Про поезію та красномовство / П. Гулак-Артемівський // Український журнал. – 1824. – № 4. – С. 168–178; № 5. – С. 210–236.
5. Маланюк Є. Невичерпальність / Є. Маланюк. – К., 1997. – 209 с.
6. Куліш П. Молитва природи. Твори : у 2 т. / П. Куліш. – К., 1989. – Т. 1. – 643 с.
7. Шевченко Т. Повне зібрання творів : у 12 т. / Т. Шевченко. – К., 1989. – Т. 1. – 729 с.

## СИСТЕМНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ, ЗДАТНОЇ ДО ПРОЯВУ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ

У сучасній педагогічній науці значна увага приділяється розвитку творчої особистості. До соціокультурного процесу сьогодення включається не просто “адаптивна модель”, а “діяльнісна модель” творчої особистості, що функціонує на рівні особистісних диспозицій. Все це набуває певної актуальності у вирішенні питань формування творчої особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей.

Розвиток особистості в загальному вигляді визначається як процес і результат входження її в соціокультурне оточення, що включає засвоєння чинних цінностей, норм поведінки, орієнтацію на максимальну персоналізацію, сформованість творчих можливостей, що спонукають до вдосконалення особистісного “Я”.

Таким чином, формування творчої особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей, являє собою об’єктивний творчий процес. У цьому процесі виявляються сучасні підходи до визначення творчої особистості та її структури, розвитку творчої індивідуальності, творчої діяльності, творчого самовираження.

**Мета статті** – розробити діяльнісну модель творчої особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей.

Вітчизняною наукою накопичена достатня кількість досліджень із питань розвитку творчої особистості дитини (К.С. Барбіна, Д.Б. Богоявленська, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Є.С. Громов, І.А. Зязюн, І.Г. Каневська, В.О. Кан-Калик, О.М. Леонтєв, В.О. Моляко, Є.М. Пехота, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, С.В. Савченко, К.Д. Ушинський та ін.) [1–17].

Існують різні підходи до зумовлення розвитку особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей. Дослідники Л.І. Божович, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн та ін. розглядають особистість з позицій соціальних умов, що її формують. Аналізуючи структуру цієї досить складної властивості особистості, автори розкривають провідний компонент у системі мети, а саме “спрямованість” особистості, що включає потреби, інтереси, ідеали дитини [1–4].

Основи творчого процесу, закладені видатними вченими Д.Б. Богоявленською, Л.С. Виготським, Є.С. Громовим, О.М. Леонтєвим, В.О. Моляко, К.К. Платоновим, підтверджують думку про те, що тільки дії відповідно до необхідності розгортання багатства особистісних сил є творчими, а тому оригінальними [5–8].

Творчість, творча діяльність є однією з головних визначень людської сутності. В.О. Моляко підкреслює, що здатність до творчої діяльності характеризує особистість як творчу. Але творча діяльність не зводиться до однієї новизни чи унікальності її продуктів. Творчість має містити в собі певне суспільне значення. Аналогічні судження висловлює Є.С. Громов,

ззначаючи, що творчість – це не обов'язкове створення чогось суто нового щодо вихідного матеріалу, вона може являти собою рекомбінацію певних відомих елементів. Психологи Л.С. Виготський, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн визначають творчість як діяльність для створення нового, чи то речі зовнішнього світу, чи умови або почуття, що існують у самій природі людини. Дослідник І.Г. Каневська дає теоретичний аналіз природи творчості та визначає її як суспільно корисну, прогресивну, спрямовану на перетворюючу діяльність, яка здійснює саморозвиток, самореалізацію суб'єкта творчості [9].

Художнє конструювання відіграє важливу роль у розвитку творчих здібностей. Предмети, явища навколишнього середовища викликають у людини певні відчуття, через певні рецептори, зокрема зорові, слухові та ін. Під час творчості розвивається уява, просторове мислення, образотворчі навички, відчуття гармонії, гарного смаку тощо, які є необхідними для загального розвитку творчої особистості. Використовуючи на заняттях технічну документацію з неповними даними як засіб розвитку творчих здібностей учнів вважаємо, що технічна документація регламентує їх діяльність. Це дає можливість учням творчо розпочати вирішення завдання, практикувати на заняттях колективне обговорення індивідуальних творчих завдань. При такій організації праці на розвиток творчих здібностей дітей впливає ряд суб'єктивних факторів. Колектив спонукає учня до більш активної діяльності. Колективне обговорення індивідуальних завдань сприяє підвищенню мотивації та уваги учнів до виконання своїх творчих завдань. Викладач при цьому може організувати змагання на досягнення кращих результатів. Виготовляючи на уроках ті чи інші вироби, разом з технологічними та технічними однаковою мірою вирішуються і художньо-конструкторські завдання, навіть якщо вони не вирізняються в самостійні. Учні, виготовляючи виріб, прагнуть надати йому гарного вигляду. Для цього використовуємо завдання, що полягають у розробці орнаменту, форми, способу оздоблення майбутнього виробу.

Питання розвитку науково-педагогічного стилю мислення, створення методик підготовки майбутніх фахівців до інноваційної, педагогічної діяльності розглядали дослідники І.А. Зязюн, В.О. Кан-Калик, К.С. Барбіна, які підкреслюють, що результативність педагогічної творчості забезпечується завдяки створенню ефективних умов продуктивного співробітництва між суб'єктами в процесі навчання, що виявляється в нетрадиційності, оригінальності педагогічних впливів [10–12]. У дослідженнях педагогічної праці розкривається проблема становлення особистості майбутнього фахівця, визначаються ефективні шляхи, засоби, методи формування готовності випускників вищої школи до професійної діяльності, розглядаються актуальні питання формування майстерності у професійній діяльності, творчого пошуку в процесі педагогічної співтворчості [2]. Компетентність фахівця у різних галузях людської діяльності, зокрема в конструкторській, художньо-творчій, педагогічній діяльності, залежить від змістовності та різнобічності засвоєного майбутнім викладачем професійного та педагогі-

чного досвіду. Професійно важливими якостями особистості вчителя стають такі, як здібність яскраво й переконливо виявляти почуття й відносини, уміло поєднувати у своєму мисленні й поведінці образне з логічним. Тому педагогу як творчій особистості необхідно оволодівати педагогічною логікою, розвивати педагогічну інтуїцію, здатність до імпровізації, педагогічний артистизм, педагогічну культуру. Загалом відомо, що будь-яка професійна діяльність здійснюється на основі вимог, норм, режимів. Мільйони педагогів по-різному роблять одну й ту саму справу. У педагогічному середовищі всі претендують на педагогічну майстерність, яка обов'язково передбачає оволодіння педагогічними технологіями та творчим підходом до справи. У зв'язку з цим згадаємо думку К.Д. Ушинського, який відзначав, що педагогіка – “мистецтво – найскладніше, найвище, найнеобхідніше з усіх мистецтв” [13, с. 5]. Для того, щоб підготувати спеціаліста творчого, мобільного, динамічного, здібного рухатися вперед разом з прогресом, процес навчання проходить одночасно з формуванням його людської індивідуальності, особистим ставленням до цінностей культури та відносин між людьми, особистим підходом до навколишніх явищ життя.

У наукових дослідженнях творчості дедалі більше поширюється думка про те, що здатність до творчості не є винятковим явищем, її можна виявляти, стимулювати, розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності особистості. Аналіз наукової літератури з проблем дослідження дає можливість виявити кілька важливих аспектів, що характеризують суть спрямованості особистості. З одного боку, психолого-педагогічний аспект, що розглядається як характерологічна особливість потреб, інтересів, настанов, здібностей, ціннісних орієнтацій особистості, з іншого – як відображення певного виду діяльності, яка зумовлена рівнем розвитку естетичних відносин і переваг особистості в суспільному житті та мистецтві. Спрямованість особистості являє собою складову світорозуміння, тобто елемент свідомості, що виявляється практично в усіх сферах її життєтворчості. Соціальне значення окремої особи залежить від того, як вона засвоює і реалізує досягнення практики суспільства і виявляє в ній свої індивідуальні можливості, перетворює творчу діяльність із зовнішньої необхідності в її внутрішню потребу.

Спрямованість особистості також визначається розвитком її мотиваційної сфери, яка формується й розвивається шляхом включення особистості в систему суспільних відносин. Мотиваційна сфера особистості – соціально детерміноване за своїм походженням, змістом і засобами реалізації утворення, де мотив виступає в єдності внутрішнього і зовнішнього спонукання активності особистості, у якому виявляється система змістовних утворень та моральних цінностей людини. Крім функцій спонукання й спрямованості дій мотивації притаманна функція “змістоутворення”, що з'являється під впливом соціальних умов об'єктивації потреб особистості. Для того, щоб уміло використовувати наявні в дитини резерви, необхідно якнайшвидше адаптувати дітей до технічної діяльності, навчити їх учитися, спілкуватися, бути уважним, розвивати самоконтроль, трудові вміння й навички, рольову поведінку [2].

Дослідники К.С. Барбіна, Є.М. Пехота підкреслюють, що особистість характеризується не тільки набутий досвід індивідуальної культури, сформованість широких, об'ємних та глибоких знань, умінь, що реально функціонують в її життєтворчості, а й ті індивідуальні характерні особливості, що становлять сферу можливостей її розвитку – творчу інтелектуальну активність, ініціативу та творчу діяльність. Саме досвід, знання, практичні уміння та навички значною мірою визначають суть розвитку особистості та її професійну орієнтацію [12; 14].

У художньо-конструкторській діяльності особистості особлива увага приділяється фантазії, уявленням, асоціаціям, функціонування яких у структурі технічної творчості виявляється на етапі підготовки до наступного заняття, у ході навчальної діяльності, в кінцевому аналізі ефективності своєї праці. Всі ці фактори визначають суть і специфіку творчої спрямованості діяльності молодших школярів, оскільки в них сконцентровано наукове, конструкторське, художнє, естетичне, практичне як ціле в психологічному утворенні. У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються далі ті основні людські характеристики пізнавальних процесів (увага, сприйняття, пам'ять, уява, мислення і мова), з “натуральних” ці процеси під впливом творчої художньо-конструкторської діяльності мають стати “культурними”, тобто перетворитися у вищі психічні функції, довільні й опосередковані.

Таким чином, компонентами складової особливостей та якостей особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей, є такі: емоційно-вольова сфера; особистісні властивості: увага, фантазія, уявлення, асоціації та інші якості; особливості їх регуляції. Завдяки цим факторам здійснюється організація власної інтелектуально-творчої діяльності, оцінювання та самооцінювання дій особистості, у ході якої народжуються внутрішні суперечності як стимули самоорганізації та самовдосконалення, тобто джерела саморуху в процесі діяльності та розвитку творчої особистості.

Аспекти “Я” пов'язані з якостями особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей, вони з'являються в процесі усвідомлення особистістю себе у творчому процесі, ставлення до себе як до професіонала та апробації цього вибору, осмислення і сприйняття як фактор саморозвитку, самореалізації, самотворчості. Саморозвиток, самореалізація та самотворчість забезпечують необхідні умови для реалізації особистісно-професійного образу “Я – концепція” та готовність молодшого школяра до технічної діяльності та являють собою компоненти складової цієї підструктури.

При створенні моделі особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей, нами враховувалося, що “обов'язковою вимогою є її цілеспрямованість, тобто зв'язок параметрів з поставленою метою функціонування системи-оригіналу (див. рис.). Модель має бути досить гнучкою до перетворення відповідно до ситуації, вмещувати якомога більшу кількість альтернатив” [15, с. 28]. Модель (з лат. *modulus* – міра, зразок, норма) у загальному трактуванні цього терміна розглядається як

уявний або знаковий образ оригіналу (об'єкта, що моделюється). В узагальненому філософському значенні “модель – це зображення, схема, опис якогось об'єкта або їх системи” [16], що “відображає в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки, відношення між елементами досліджуваного об'єкта, полегшує процес одержання інформації про нього” [17, с. 149–150].

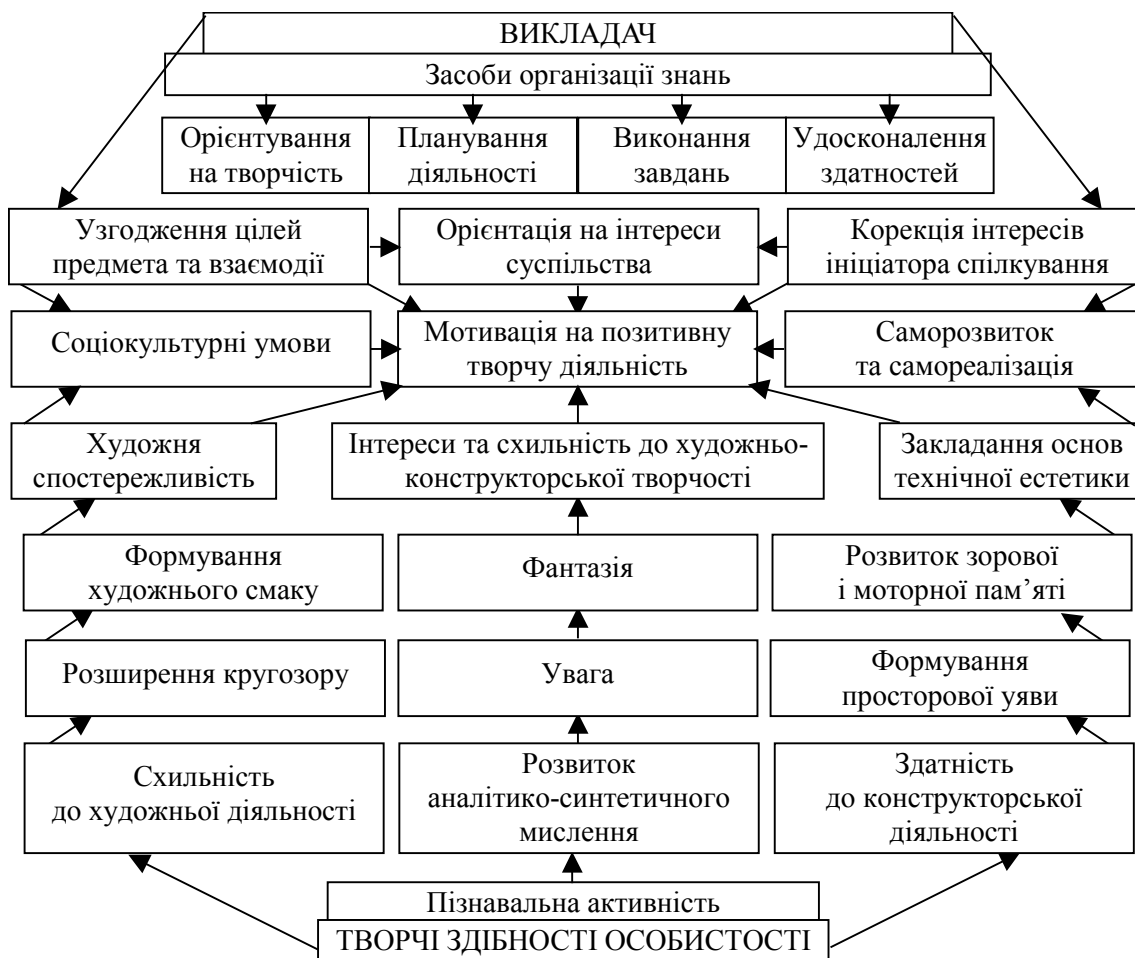


Рис. Системна модель особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей

Системна модель особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей, являє собою регулятор процесу її художньо-творчого та креативного становлення в підготовці до соціально-культурної діяльності.

**Висновки.** Отже, у статті зосереджено увагу на формуванні такої системи відносин особистості з соціокультурною дійсністю, основою якої є творчість.

Розглянута діяльнісна модель визначає напрями практичної роботи в розвитку творчої особистості молодшого школяра.

#### Література

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Л.И. Божович ; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М. : Воронеж : ИПП, 1995. – 249 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.
4. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк : Донеччина, 2007. – 640 с.
5. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская ; [отв. ред. Б.М. Кедров]. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
6. Громов Е.С. Художественное творчество / Е.С. Громов – М. : Политиздат, 1970. – 263 с.
7. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В.А. Моляко. – К. : Знання, 1991. – 20 с.
8. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
9. Каневская И.Г. Формирование творческих способностей студентов в процессе трудового и эстетического воспитания : автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.Г. Каневская. – М., 1989. – 21 с.
10. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 7–8. – С. 31–50.
11. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – М. : НИИВШ, 1977. – 64 с.
12. Барбіна К.С. Формування педагогічної майстерності вчителя у системі безперервної педагогічної освіти / К.С. Барбіна. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
13. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / [АПН СССР ; редкол.: М.И. Кузнецов (гл. ред.) и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 414 с.; Т. 2. – 492 с.
14. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
15. Островерхова Н. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н. Островерхова // Директор школи. – 1999. – № 8–9. – С. 28–34.
16. Флоренский П.А. У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. – М. : Правда : Политиздат, 1990. – 28 с.
17. Савченко С.В. Социализация студенческой молодёжи в условиях регионального образовательного пространства / С.В. Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 404 с.

ПРУСАК В.Ф.

## **КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА НА ЗАСАДАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ**

Системний підхід є одним з найбільших досягнень загальнонаукової і педагогічної методології [15]. Він ґрунтується на сприйнятті світу як цілісності, яка утворюється взаємозв'язками і взаємодіями всіх сфер людської діяльності, що формує системне розуміння пріоритетності людської культури перед технологією. Такий підхід виходить з того, що специфіка складного об'єкта, тобто системи, не вичерпується особливостями елементів, які її утворюють, а полягає, насамперед, у характері зв'язків і відносин між певними елементами [1].

Використання системного підходу дає можливість аналізувати конкретні ситуації з погляду їх оптимізації, підвищуючи внутрішню ефективність шляхом здійснення контролю змін у діяльності, визначити найсильніші та найслабші сторони системи і вказати шляхи оптимального розв'язання проблем, що виникають.

Дизайн як складна система, що склалася в постіндустріальному суспільстві, є «діалектичною єдністю соціального, виробничо-економічного, організаційно-адміністративного, інформаційного, особистісного та інших елементів, які суттєво впливають на формування та задоволення потреб



людини і нарешті – на соціально-політичну ситуацію в суспільстві” [11, с. 3]. Сьогодні лише справжній дизайн може брати на себе найважливішу місію: передбачати, зважувати й вчасно корегувати з погляду людських цілей і цінностей свої розробки до того, як їх результативний ефект стане неминучою дійсністю.

Розвиток суспільства розглядається як частина еволюції природи, космосу, де діють об’єктивні закони екологічних обмежень, незворотності й відбору. Прогрес людства обмежений екологічними імперативами, вимогами підпорядкованості законам природи. Такий підхід властивий професійним екологам і певному колу аналітиків, які системно уявляють глобальні проблеми з екологічними наслідками [13].

Досягнення згаданих цілей неможливе без сучасної екологічно орієнтованої освіти. Адже це процес передачі та обміну інформацією, що забезпечить перехід від соціосфери до ноосфери, органічну динаміку екологізації та інтенсифікації суспільного виробництва. Внаслідок цього Україна забезпечить: 1) зростання інтелектуального потенціалу держави; 2) сприяння новому – вищому розвитку цивілізації; 3) гарантування захисту людства від екологічних катастроф [8].

Таким чином, проблема екологічної підготовки майбутнього дизайнера є надзвичайно актуальною в професійній педагогіці. Основи системного підходу закладені в працях Л. фон Берталанфі, І.В. Блауберга, Д.М. Гвішіані, В.Н. Садовського, Е.Г. Юдіна, а також у працях педагогів Ю.К. Бабанського, Б.П. Безпалька, А.П. Беляєвої, С.У. Гончаренка, В.І. Загвязинського, Т.А. Ільїної, В.П. Кузьміна, Н.В. Кузьміної, В.О. Слассьоніна, А.Н. Сохор та ін. Проблеми визначення ролі та місця екологічної складової у проектній культурі розглядаються у дослідженнях О.В. Бойчука, О.І. Генісаретського, В.Л. Глазичева, В.Я. Даниленка, Л.А. Жадової, А.В. Іконникова, К.А. Кондратьєвої, Г.Г. Кур’єрової, В.Ф. Сидоренка, С.О. Хан-Магомедова, Ю.В. Шатіна та ін.

Водночас використання системного підходу до екологічної підготовки дизайнерів в умовах неперервної освіти не було предметом окремого вивчення.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування компонентного складу системи екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Системним підходом називають такий підхід, при якому предмети і явища розглядаються як елементи певного цілісного утворення. В основі системного підходу лежить відмова від однобічних, лінійно-причинних методів дослідження та акцентування на інтегрованих властивостях об’єкта, їхньому походженні, зв’язках і структурі об’єкта. Поняття впорядкованості в загальносистемному сенсі містить не лише просте поняття порядку та логічні наслідки, а й такі більш загальні математичні поняття, як композиція елементів, функціональна залежність тощо. Така особливість системного підходу дає можливість ефективно використовувати його в педагогіці [7]. Структуру системи можна означити як вид чи закон композиції елементів, який зберігається стосовно певних визначених змін.

Системний підхід є методологічним засобом, який використовується при вирішенні комплексних завдань у багатьох сферах. За умови його використання у відображенні дійсності відбувається якісний аналіз цілісних об'єктів і розкриття механізму їх інтеграції, орієнтування дослідника на розкриття цілісної системи в її взаємозалежності із середовищем, унеможливується єдиний і точний опис системи у зв'язку з її складністю [12, с. 8]. Системний підхід до об'єкта будь-якої складності дає можливість виявити взаємозв'язки та взаємозалежності його компонентів, структурувати його зв'язки і на цих засадах розробити практичні рекомендації з оптимізації функціонування об'єкта.

Сьогодні важлива роль у перетворенні штучного світу речей, який оточує людину, належить дизайну. Дизайн – це творча діяльність, що нерозривно пов'язана з творенням та організацією предметного середовища життєдіяльності людини на засадах краси та доцільності. Екодизайн – сучасний напрям у дизайні, спрямований на досягнення гармонії між штучним та природним середовищем, на виправлення дисгармонії, яка прогресує в різних проявах, і запобігання несерйозному, зневажливому ставленню до екологічних вимог.

Зараз дизайнер повинен не тільки проектувати власне виробу, а й забезпечувати зв'язки між ними, аналізуючи не лише споживчі функції виробу, знакову, декоративну, естетичну, а й утилізаційну функцію. Дизайнер може передбачати цикл існування виробу: виробництво – споживання – переробка. Отже, в кожному виробі повинна бути запрограмована його доля як майбутньої сировини для виготовлення нового виробу. Наявний замкнений цикл – так само, як у природі [4, с. 156].

У зв'язку з цим виникає низка спеціальних термінів, що співвідносять проектно-художню діяльність і екологію. На сьогодні найбільш загальноприйнятим з них є “екодизайн”. Термін “екодизайн” прийнято до використання в публікаціях і офіційних документах Інститутом екологічного розвитку (Австрія), Організацією з екологічного оцінювання промислових продуктів (Нідерланди), Технологічним університетом у м. Дельфті (Нідерланди), Інститутом екологічної естетики (ФРН) і в багатьох інших організаціях [9, с. 3]. У вітчизняній практиці цей термін вперше було використано у працях Ю.В. Шатіна. Цим терміном характеризують ситуацію, пов'язану з процесом становлення цілого напряму дизайнерського проектування, що формується під впливом екологічного світогляду.

Екодизайн – ширше поняття, ніж просто розумний вибір матеріалів та врахування циклів їх подальшої переробки. Екологічний дизайн відображає тенденції розвитку людського суспільства, спрямовані на розв'язання екологічних проблем шляхом зміни підходу до процесу проектування. Іншими словами, екодизайн – це такий дизайн, естетична цінність якого зростає, або, принаймні, не зменшується з плином часу; це дизайн, який включає в себе екологічні аспекти під час формування об'єктів і сприяє виникненню досконалішої культури виробництва і споживання.

Екодизайн є молодим напрямом у дизайні й з кожним новим кроком розвитку технічного прогресу набуває все вагомішого значення у проектній культурі. Йдеться далеко не стільки про захист природного середовища, скільки про захист людини, про збереження його як частини і продовження природи, про збереження створених людством духовних і матеріальних благ [5]. Особливість естетичних аспектів в екологічному дизайні в тому, що вони полягають в усвідомленні – рівноваги між людиною та навколишнім середовищем. Концепція екологічного дизайну, що активно підтримувалася та фінансувалася урядовими й громадськими організаціями, швидко змінює загальну картину дизайну. Системність підготовки фахівця зумовлюється всім контекстом навчання, коли кожна дисципліну розглядають як засіб формування професійної компетентності та професійних якостей, як основу професійної діяльності.

Використання системного підходу в педагогіці спрямовано на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та поєднання їх у єдину теоретичну картину [3, с. 305]. Об'єктивне використання системного підходу визначається реальною системністю об'єктів навколишньої дійсності. У наш час жодна сфера науки не може обійтись без системних уявлень як загального, так і спеціального порядку.

Принцип системності відображає цілісність об'єктів світу, співвідношення цілого й частин, загальні закономірності функціонування та розвитку систем, структурування кожного системного об'єкта [6]. Значення системного підходу в теоретичних і прикладних дослідженнях визначається тим, що принципи системного підходу дають можливість поглибити пізнавальну реальність порівняно із зафіксованою в попередньому знанні. Отже, відбувається подвоєння знань – знання про предмет поглиблюються знаннями про його функціонування згідно із законами системи. Системний підхід ґрунтується на новій схемі пояснень, основою якої є механізм цілісності об'єкта й типології його зв'язків.

Переваги, які випливають із застосування системної методології, полягають у такому [2, с. 31]: повне охоплення проблем і їх усебічне виявлення; урахування складності проблем і різноманітності причин, які їх зумовлюють; урахування процесів і змін, які відбуваються в об'єкті дослідження, а також у його оточенні; забезпечення точного аналізу і високої ефективності рішення; оцінювання рішень за допомогою застосування більш повних критеріїв якості; доповнення неповної інформації про проблему, що досліджується. Системний підхід при проектуванні інтенсивних педагогічних систем знаходить вираження в таких закономірностях і особливостях: педагогічні проблеми професійної освіти не можуть бути розв'язані без відповідних форм інтеграції соціального, економічного, природничо-наукового, технічного, технологічного та іншого знання, без достатньої опори на пізнання процесів, які відбуваються у сфері економіки, культури і виробництва.

Опрацювання підходів до створення системи неперервної екологічної підготовки дизайнера у вищих навчальних закладах дало змогу зробити висновок, що мінімальним компонентом системи, якому притаманні всі її властивості, є екологічні знання [7]. З одного боку, вони утворюють власну систему – систему екологічних знань, яка є підсистемою системи неперервної екологічної підготовки дизайнера в вищих навчальних закладах, а з іншого – виступають структуроутворювальним елементом підсистем системи неперервної екологічної підготовки дизайнера: системи науково-методичного забезпечення та системи педагогічних технологій. Невід’ємними якостями знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Знання виступають складовою світогляду людини і великою мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси і характер [5, с. 137]. Зміни у змісті та обсязі екологічних знань, визначених як доцільні у навчально-виховному процесі, відображають зміни, котрі наявні у змінах пріоритетів екологічної освіти та, у свою чергу, коригувалися змінами у визначенні екології як науки.

Виходячи із зазначених вище позицій та наявності значущої “інтелектуальної” мети, Л.Б. Лук’янова окреслює ознаки системності екологічних знань за доцільністю їхнього залучення до освітнього простору: екологічні знання становлять систему, яка пояснює зростаючу роль екології в розв’язанні сучасних проблем у відносинах людини та природи; методологічне підґрунтя екологічного знання становить постійний науковий пошук, що визначає його змістову інноваційність; провідними ознаками екологічного знання є його прогностичність, інтегративний характер і спрямованість на розв’язання глобальних проблем людства; сутність екологічного знання формує екологічне мислення сучасної людини, яке обстоює нагальну потребу гуманізації природокористування; функціональну особливість екологічного знання становить їх спрямованість на практичну діяльність [7].

Віддаючи належне педагогічним дослідженням з цієї проблематики, ми пропонуємо власне бачення проблеми. Нижче викладено компонентний склад неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера на засадах системного підходу.

На наш погляд, компонентами системи неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера доцільно обрати *екологічну компетентність на базі конкретного навчального предмета*. Для обґрунтування цього вибору коротко проаналізуємо сучасні погляди на термін “компетентність”.

Компетентний – який має достатні знання в певній галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний [16].

Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [17].

Компетентність – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [18].

Компетентність – загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегрована характеристика особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [19]. Компетентність у певній галузі – це наявність у людини необхідних знань і здібностей, які дають змогу аналізувати, робити висновки й приймати рішення, а також раціонально діяти, реалізуючи вказані рішення.

Наступним кроком є виділення видів компетенцій. На цьому етапі ми спираємося на розробки визнаного фахівця в галузі компетентнісного підходу А. Хуторського [14]: *ключові компетенції* – найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосування. Їх формування відбувається в рамках кожного навчального предмета. Іноді їх називають широкими компетенціями; *загальнопредметні* – належать до певного кола навчальних предметів та освітніх рівнів; *предметні* входять та формуються в рамках конкретного предмета.

Ми вводимо поняття “*інтегральна екологічна компетентність дизайнера*”, яке містить *систему* компонентів (кожен компонент формується на основі конкретного навчального предмета чи певної галузі).

Вважаємо доцільним формувати систему екологічної підготовки власне на базі компонентів компетенцій, а не лише компонентів знань.

Обґрунтовуємо таку позицію тим, що екологічна підготовка дизайнера суттєво виходить за межі знаннєвого компонента освіти і містить також уміння, цінності тощо. А під час професійної підготовки всі знання, вміння, цінності формуються саме у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін.

Тому найбільш загальна логічна схема формування системи екологічної підготовки базується власне на видах компетенцій (див. рис.).



Рис. Ієрархія компонентів системи екологічної підготовки майбутнього дизайнера

Розглянемо більш детально характеристику ключових компетенцій. Більшість дослідників виділяють сім ключових компетенцій:

1) *ціннісно-смілова компетенція* – це компетенція у сфері світогляду студентів, пов’язана з їх ціннісними уявленнями, здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому; усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків. Ця компетенція забезпечує механізм самовизначення студента в ситуаціях навчальної та іншої діяльності;

2) *загальнокультурна компетенція* – оволодіння досягненнями культури, розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища;

3) *навчально-пізнавальна компетенція* – це сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами пізнання. Сюди входять знання і вміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінювання навчально-пізнавальної діяльності, володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем;

4) *інформаційна компетенція* – вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел;

5) *комунікативна компетенція* – вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами, навички роботи в групі, знання способів спілкування з людьми;

6) *соціально-трудова компетенція* – вміння людини повноцінно жити в суспільстві (брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір тощо);

7) *компетенція саморозвитку та самоосвіти* – потреба і готовність навчатися протягом усього життя.

Характеристика ключових компетенцій тут подана в загальному вигляді. Зміст кожної з ключових компетенцій потребує деталізації залежно від вікових особливостей студентів, навчальних предметів, від освітнього рівня тощо.

**Висновки.** Отже, компонентами екологічної підготовки майбутнього дизайнера доцільно обрати екологічні компетенції різного рівня, які формуються у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін та інтегруються в екологічну компетентність дизайнера з урахуванням його спеціальності. До подальших досліджень зараховуємо обґрунтування використання компетентнісного підходу до формування системи неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

#### **Література**

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 272 с.
2. Вільш І. Інноваційні підходи до проектування сучасної системи освіти / І. Вільш // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : Вінниця, 2002. – С. 30–34.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
4. Демиденко О.І. Питання екодизайну в художньо-естетичному вихованні студентів машинобудівних та металургійних спеціальностей / О.І. Демиденко, Л.М. Поддубко // Нові матеріали і технології в металургії та машинобудуванні. – 2009. – № 1. – С. 155–157.
5. Звенігородський Д.Л. Екодизайн та його коефіцієнт корисної дії / Д.Л. Звенігородський // Вісник ХДАДМ. – 2009. – № 6. – С. 47–51.
6. Кузьмин В.П. Различные направления разработки системного подхода и их гносеологические основания / В.П. Кузьмин // Системные исследования. Методологические проблемы: РАН. Инс-т системного анализа. – М. : Наука, 1984. – С. 7–31.
7. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.Б. Лук'янова. – К., 2006. – 669 с.

8. Мартусенко І.В. Концепція сталого розвитку суспільства як невід'ємна складова екологічної освіти / І.В. Мартусенко // Нові технології навчання. – 2007. – № 48. – С. 339–343.
9. Орлова О.О. Екологічний фактор формоутворення в дизайні : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 05.01.03 / О.О. Орлова ; Харківська держ. Академія дизайну і мистецтв. – Х., 2003. – 20 с.
10. Проблемы методологии системного исследования / [ред. кол. И.В. Блауберг и др.]. – М. : Мысль, 1979. – 454 с.
11. Рижова І.С. Соціальна природа дизайну : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / І.С. Рижова ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1998. – 22 с.
12. Сохор А.Н. Об анализе внутренних связей учебного материала / А.Н. Сохор. – М. : Просвещение, 1965. – 217 с.
13. Туниця Ю. Екологічна Конституція Землі. Ідея. Концепція. Проблеми / Ю. Туниця. – Л. : Вид-ий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 298 с.
14. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
17. Словник іншомовних слів // [за ред. О.С. Мельничука]. – К. : УРЕ, 1985. – 966 с.
18. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
19. Божко Н.В. Здійснення навчального процесу на основі компетентнісного підходу / Н.В. Божко. – Х. : НМЦ ПТО, 2009. – 28 с.

РЕВЕНКО І.В.

## **СУТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ**

Інтенсивний розвиток системи вищої освіти в Україні вимагає розробки нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, здійснення пошуку шляхів її вдосконалення. Одним із рішень проблеми підготовки висококультурних учителів, здатних залучати молоде покоління до найкращих здобутків вітчизняної та світової художньої культури є художньо-естетична підготовка майбутніх педагогів. Але як показує аналіз педагогічної практики, сучасна система професійно-педагогічної підготовки студентів гуманітарних факультетів орієнтована переважно на оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками з профільних дисциплін, залишаючи поза увагою художньо-естетичну підготовку майбутніх учителів, яка є суттєво важливою складовою їх професійної підготовки та необхідна для діяльності педагога, особливо творчої. У зв'язку з цим актуалізується питання визначення суті означеної підготовки студентів у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Важливим внеском у розробку методологічних та теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів є наукові здобутки О. Абдулліної, І. Богданової, В. Гриньової, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакової, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. Значна кількість праць присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності (А. Бойко, В. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Т. Люріна, О. Мороз, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Тарасенко, Г. Троцько та ін.). Велику увагу вчені приділяють

розробці теоретичних основ підготовки вчителів до естетичного виховання (С. Анічкін, Л. Волинець, Ю. Кашкаров, Г. Корольова, М. Лещенко, Л. Масол, С. Мельничук, Г. Петрова, Г. Тарасенко, З. Третьякова, О. Шевнюк, О. Щолокова).

Як показує аналіз наукових праць, більшість науковців розглядають естетичну підготовку майбутніх учителів засобами мистецтва як єдність художньо-естетичної освіти та виховання, які спрямовані на озброєння студентів знаннями в галузі естетики та мистецтва, формування художньо-естетичних умінь і розвиток естетичних якостей особистості. Але питання суті художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю залишається маловивченим.

**Мета статті** – розкрити сутність підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків, що є одним із напрямів їх підготовки до виховної діяльності, в цілому, яка, у свою чергу, є складовою системи професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності взагалі.

У довідковій літературі [9; 11] поняття “підготовка”, “професійна підготовка” подають у двох значеннях: підготовка як *процес* передачі майбутнім фахівцям відповідних знань та вмінь; підготовка як *результат* цього процесу – сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки майбутнього фахівця, що забезпечують йому можливість успішної роботи у певній професійній галузі.

Ми поділяємо точку зору більшості вчених (О. Абдулліна, І. Богданова, О. Дубасенюк, Н. Конишева, Н. Кузьміна та ін.), які розглядають професійну підготовку майбутніх учителів як навчально-виховну діяльність, що передбачає надання студентам загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, формування професійно значущих особистісних якостей і здібностей, а результатом цієї підготовки визначають *готовність* до педагогічної діяльності, яка свідчить про те, що майбутній учитель здатен на високому рівні виконувати свої професійні функції.

Отже, ми виходимо з того, що результатом професійно-педагогічної підготовки є готовність до педагогічної діяльності. Розкриємо суть цього поняття.

У тлумачних словниках [7; 9] поняття “готовність” визначається у двох аспектах: 1) згода, бажання виконувати діяльність, психологічне налаштування на що-небудь; 2) стан або властивість готового, при якому все зроблено; готового для чого-небудь. Готовність до будь-якої діяльності означає достатню розвинутість тих якостей (фізичних, психічних, інтелектуальних тощо), які необхідні для її виконання. Логічний аналіз цього поняття дає підстави визначити, що готовність до професійної діяльності як особистісна якість, сформована у процесі професійної підготовки, містить психологічну складову, яка потребує спеціального розгляду.

Питання готовності до будь-якої діяльності треба розглядати з точки зору врахування ролі мотивації у психічних процесах особистості. На це вказують переважно всі дослідники, які займалися дослідженням проблем



підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова, Н. Кузьміна, А. Линенко, Ю. Пелех та ін.). Ця готовність зумовлюється спрямованістю, позитивними ставленнями, потребами, інтересами, установками та іншими стійкими професійними мотивами у психологічних особливостях майбутнього фахівця.

Велике значення для розуміння психологічного аспекту готовності до професійної діяльності мають дослідження М. Дьяченка та Л. Кандилович [3]. Автори наголошують, що готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Надаючи характеристику професійно-психологічної готовності студентів до діяльності, вчені доводять, що крім готовності як тимчасового психічного стану, існує тривала готовність як стійка характеристика особистості. Тимчасова (ситуативна) психологічна готовність не є якістю особистості, це вибіркова прогнозуюча активність на стадії підготовки до діяльності, внутрішнє налаштування на певну поведінку, актуалізація та пристосування можливостей особистості для успішного виконання дій у цей момент. Тривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, уміння, що є необхідними для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Тимчасова готовність як психічний стан і тривала готовність як особистісна якість перебувають в єдності та взаємодіють у процесі діяльності, визначаючи її ефективність.

Психологічна складова готовності до професійної діяльності розглядається у тісному зв'язку з явищем установки. Д. Узнадзе зазначив, що готовність – така суттєва ознака установки, яка спостерігається у всіх випадках поведінкової активності суб'єкта [10]. Установка – це своєрідна форма спрямованості особистості, яка виникає у поєднанні двох умов: актуальності потреби особистості та ситуації її задоволення. Спрямованість є складним особистісним утворенням, в основі якого лежать потреби особистості, незадоволеність яких є мотивами поведінки людини. Стійкість спрямованості характеризується тривалістю та збереженням спонукань протягом життя, що пов'язується з емоційно-вольовими якостями особистості.

Передумовою професійного розвитку вчителя є педагогічна спрямованість, яка виражена у професійних установках. Вона полягає у стійкій мотивації вчителя, визначає стан його готовності до продуктивної педагогічної діяльності, дає змогу вчителю досягти високої результативності своєї праці. Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутнього вчителя, О. Дубасенюк визначила, що педагогічна спрямованість є системоутворювальною властивістю і містить такі показники, як інтерес до педагогічної професії і виховної діяльності, який виявляється в усвідомленні своїх здібностей і характеру, мотивів вибору професії, у сформованій потребі виховувати та навчати дітей, потребі у самовдосконаленні власної особистості та діяльності [2, с. 11].

Ми поділяємо точку зору вчених (І. Богданова, Л. Кондрашова, Г. Петрова та ін.), які вважають, що психологічний аспект професійної готовності майбутнього вчителя має також відображати моральну характери-

стику педагога. Науковці висловлюють слушну думку про те, що глибоке засвоєння майбутнім учителем моральних принципів, здатність до самостійної моральної орієнтації – найважливіша умова його професійної придатності. Морально-психологічна готовність до педагогічної діяльності зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовність діяти у педагогічних ситуаціях відповідно до моральних і професійних принципів, самостійно вирішувати навчально-виховні завдання.

Отже, на підставі аналізу наукових праць [1; 3–5] можна встановити, що психологічний аспект готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків може бути представлений такими компонентами, як:

1) мотиваційний – художньо-естетична спрямованість, позитивне ставлення до художньо-естетичної виховної діяльності, зацікавленість нею та інші стійкі професійні мотиви;

2) морально орієнтований – педагогічний такт, поєднання любові та поваги до дітей з педагогічною вимогливістю;

3) пізнавально-операційний – художня спрямованість розумових операцій, художнє та асоціативне мислення, ерудованість;

4) емоційно-вольовий – уміння регулювати власний емоційний стан та емоційний стан учнів у процесі спілкування з мистецтвом;

5) оцінювальний – здатність до самооцінювання власної художньо-естетичної діяльності, самокритичність, рефлексивні властивості;

6) мобілізаційно-налаштувальний – професійна мобільність, тобто здатність і готовність до змін, до швидкого перенесення знань, умінь з галузі гуманітарних наук у галузь мистецтва та навпаки.

Аналіз наукових праць дав змогу з'ясувати, що готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності як стійка характеристика його особистості, крім психологічної готовності, відображає необхідні професійні знання, відповідні вміння й навички. Високий рівень готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності характеризують також мовленнєві здібності та емпатія, здатність до імпровізації, самостійного створення комунікативних прийомів, прийняття рішень щодо конкретної ситуації професійного спілкування [8, с. 94].

У контексті нашого дослідження особливість виховної діяльності вчителя у процесі викладання гуманітарних дисциплін виявляється у її спрямованості, що зумовлена предметом цієї діяльності – художньо-естетичним вихованням школярів. Реалізація завдань художньо-естетичного виховання підлітків на предметах гуманітарного циклу вимагає готовності майбутніх учителів до цієї діяльності. На її формування і спрямовується процес художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Суть підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків полягає в озброєнні студентів такими знаннями, уміннями і навичками, які даватимуть їм змогу успішно залучати школярів до цінностей художньо-естетичної культури у процесі

їх навчання гуманітарним наукам. Професійно-педагогічний аспект готовності студентів відображає інтегративну єдність культурно-історичних і художньо-естетичних знань та вміння застосовувати їх у практичній діяльності, знання особливостей психологічного розвитку підлітків і специфіку формування засобами різних видів мистецтв складових естетичної свідомості школярів підліткового віку, уміння аналізу й інтерпретації художніх образів, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки гуманітарних наук і мистецтва, залучати художньо-естетичні знання та вміння учнів до змісту основного предмета, володіння технологіями художньо-естетичного виховання школярів.

Така підготовка вчителів дає змогу реалізувати підхід до художньо-естетичного виховання підлітків як до цілісного процесу, у якому беруть участь не тільки викладачі мистецтва, а й інші викладачі. Це є дуже важливим для виховання підлітків, особливо старших. Б. Неменський наголошував, що непоправно втрачаємо, ліквідуючи викладання мистецтва в старших класах, коли йде переорієнтація інтересів: бажання бути як усі змінюється бажанням усвідомити свою індивідуальність. Це вік, коли зливаються думки і почуття [6].

Ця проблема актуальна і для сучасної школи України. Але в умовах необхідності опанування великої кількості дисциплін і певної обмеженості обсягу навчальних годин уведення предметів мистецтва у старших класах не видається можливим. Виходом із цієї ситуації є використання ресурсів гуманітарних дисциплін. Інтеграція гуманітарних наук і мистецтва обґрунтована тим, що вони мають спільний об'єкт – людину у сфері її духовної, інтелектуальної, моральної, культурної та суспільної діяльності. Різниця полягає тільки в тому, що гуманітарні науки відображає людське буття в теоретичних знаннях, а мистецтво – у художніх образах. Крім того, повноцінне пізнання мистецтва передбачає наявність у людини певних знань у цій галузі. Оскільки мистецтвознавство як наука про мистецтво та естетика як наука про прекрасне належать до гуманітарних наук, їх інтегративне поєднання з іншими гуманітарними науками (історією, філософією, філологією, психологією, педагогікою тощо) цілком доцільне.

Переваги такого підходу полягають у тому, що, з одного боку, завдяки використанню творів мистецтва сприймання гуманітарних знань набуває емоційного забарвлення, що сприяє їх кращому засвоєнню. З іншого боку, ці знання допомагають дітям сприймати картину світу, що відображена у мистецтві, у цілісному вигляді. У процесі такого навчання учні набувають інтегративних знань, умінь, мобільності, які дають змогу швидко переносити знання й уміння з однієї галузі в іншу, що вирішує проблему інформаційної перевантаженості.

**Висновки.** Художньо-естетична підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю є важливою складовою їх професійної підготовки. Готовність студентів до художньо-естетичного виховання підлітків як результат означеної підготовки містить психологічну та професійно-педагогічну складові, які відображають мотиви, настанови, професійно значущі

якості, а також сукупність відповідних знань умінь, методів художньо-естетичної виховної діяльності.

#### Література

1. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття : монографія / І.М. Богданова. – Одеса : М.П. Черкасов, 2009. – 157 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова ; Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2003. – 192 с.
3. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск : Изд-во университетское, 1985. – 207 с.
4. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища шк., 1987. – 54 с.
5. Коньшева Н.М. Содержание и структура профессиональной готовности учителя к эстетическому воспитанию школьников / Н.М. Коньшева // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / [под. ред. В.А. Сластенина]. – М. : Педагогика, 1979. – С. 78–90.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания : Кн. для учителя / Б.М. Неменский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 253 с.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – [4-е изд., доп.]. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія : посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
9. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / [под. ред. проф. Д.Н. Ушакова]. – М. : ТЕРРА, 1996.
10. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
11. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М., 1999. – Т. 3. – 488 с.

РЯБКО І.В.

### АКСІОЛОГІЧНА ОСНОВА ЕТИКИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Професійна етика державних службовців, як і загальна етика, містить дві складові – деонтологічну, яка характеризує морально належну поведінку і, насамперед, моральний обов'язок державного службовця, та аксіологічну, яка розкриває моральні цінності професійної діяльності державного службовця. Практичне утвердження професійних цінностей залежить від їх інтерналізації (інтеріоризації) як морального обов'язку, що набуває значення професійного мотиву.

**Мета статті** – розглянути моральні цінності професійної діяльності державного службовця. Проаналізувати загальнолюдські, суспільні та професійні цінності у поведінці державного службовця. З'ясувати яким вимогам мають відповідати етичні цінності професійної діяльності державного службовця.

Цінності й мотиви професійної діяльності державного службовця, які характеризують його суб'єктивну орієнтацію, забезпечують включення в життя суспільства, визначаючи способи його діяльності та взаємодії з іншими людьми, а отже, характер і ступінь участі в розвитку суспільних відносин [3, с. 330]. Як інтегральні властивості особистості суб'єктивні орієнтації є стрижнем суб'єктивного світу особистості. Вони виявляються у будь-якій дії. Але найбільш повний вияв вони знаходять у моральних діях,

названих вчинками, які є “одиницями” поведінки особистості. “Вчинком в істинному розумінні, – писав С.Л. Рубінштейн, – є не всяка дія людини, а лише така, у якій провідну роль відіграє свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі” [4]. Своїми вчинками особистість або стверджує існуючу форму суспільних відносин і свою позицію в їх системі, розвиває їх, або прагне змінити їх (чи змінити своє становище у цій системі). Відповідальний вчинок як моральний обов’язок державного службовця засвідчує його індивідуальність, силу волі та здатність діяти відповідно до професійних цінностей і цілей.

Завдяки моралі суб’єктивні орієнтації об’єднують особистість, групу і суспільство в єдине ціле. Мотиваційні орієнтації особистості виражають обрані як мотиви поведінки моральні знання, відповідні моральні почуття, моральні оцінки, а ціннісні орієнтації характеризують суспільні уявлення про добро і зло, схвалюване і несхвалюване, моральне й аморальне. Ціннісні орієнтації особистості відображають вплив суспільних цінностей на її поведінку. Свідомий вибір чи підтримка людиною тих чи інших цінностей як різновидів “блага” характеризують її суб’єктні властивості і, зокрема, моральну свободу. Саме в цьому розумінні об’єкта суб’єктивного вибору (між вищими і нижчими за рангом цінностями) суспільні цінності стають питанням професійної етики державних службовців. Взаємодія у свідомості людини мотивів і ціннісних орієнтацій зумовлює її етичний вибір у кожній конкретній ситуації.

Суспільні цінності відіграють особливу роль у поведінці державного службовця. Їх інституціоналізація є умовою стабільності суспільства. Таким чином, суспільні цінності задають своєрідну “систему координат”, у просторі якої відбувається суспільна життєдіяльність і ціннісна орієнтація поведінки державного службовця. Межі його поведінкової ролі розкриває потрійне значення феноменів цінності: 1) цінність – суспільна норма; 2) цінність – право; 3) цінність – критерій оцінювання. Цінність у сенсі “добра” внутрішньо пов’язана з чинниками, що підтримують активність суб’єкта в інтеграції соціальної системи; цінність у сенсі “права” внутрішньо пов’язана з тим, що необхідно для підтримки його “курсу активності”. У моделі поведінки людини “цінність” виконує також функцію критерію “оцінки”. Саме завдяки такому значенню цінності створюють моральний суспільний простір, а тому мають сприйматися людиною як факти, що вимагають до себе пристосування [1, с. 105].

Основою системи суспільних цінностей мають виступати загальнолюдські цінності: гідність людини, мир (злагода), свобода, справедливість, солідарність тощо. Спростування можливості існування об’єктивних моральних норм як універсальних принципів поведінки, пише Л. Кольберг, є серйозною помилкою, яка призводить до руйнування системи соціального регулювання. Вона позбавляється надійного, століттями перевіреного механізму. “Всі індивіди у всі епохи вживають одні й ті самі моральні категорії, поняття або принципи; всі індивіди у будь-якій культурі проходять

одні й ті самі стадії, хоча вони відрізняються за темпами і часом цього розвитку” [7, с. 36].

Особливістю загальнолюдських цінностей є те, що вони є об’єктивно спільними цінностями, які набули статусу суспільних інтересів. Завдяки прийняттю суспільством їх як суспільних, вони забезпечують його єдність і стабільність функціонування. Тому їх часто називають цінності-цілі, цінності-інтереси. Вони не підпорядковані будь-яким іншим (індивідуальним чи груповим) інтересам, а навпаки, покликані їх узгоджувати. Йдеться не про ігнорування часткових інтересів, а про деякі обмеження домагань заради їх узгодження в суспільстві. Основою узгодження є забезпечення “спільного блага” для всіх його членів. Найбільш адекватними такої суспільній меті цінностями є ідеал миру, свобода, справедливість, солідарність, а також гідність і права людини як її “стратегії”. Спільнота як цілісність народжується із суспільної (соціальної) взаємодії особистостей (соціальної кооперації) і являє собою сукупність суспільних відносин. Цінністю вона буде в тому разі, якщо суспільні відносини відображають такий порядок між людьми, який сприяє задоволенню індивідуальних потреб та інтересів, розвитку і самореалізації кожного його члена. Суспільна цілісність як суспільне благо є “соціально-етичним збірним поняттям” для згаданих вище цінностей – миру (злагоди), свободи, справедливості [6, с. 90–91]. Як цінність суспільна цілісність разом з ними набуває характеру принципу і регулює інтереси членів спільноти, зобов’язуючи кожного до певного самообмеження. Її особливість полягає в тому, що вона відіграє інструментальну роль, вимагаючи в кожній ситуації знаходити оптимальне поєднання індивідуального і суспільного інтересів. Міра задоволення індивідуальних інтересів у спільноті породжує позитивне відчуття єдності, яке являє собою своєрідну оцінку суспільного порядку і зумовлює визнання його як суспільної цінності, а отже, спільного інтересу. У разі відсутності в суспільстві мінімальних стандартів справедливості та свободи, які свідчать про недотримання прав і свобод людини, навіть мир не може відігравати компенсаторну роль для визнання членами суспільства його цінності.

У професійній етиці державних службовців суспільна цілісність як цінність може називатися “батьківщиною”, “нацією”, “державою”. Щоб позбутися абстрактності її сприйняття, породженої радянською практикою, необхідна практична реалізація в суспільній діяльності та відносинах єдності двох цінностей – Людини і Батьківщини. Батьківщина – не як самоціль, а живий організм, який забезпечує повагу гідності людини, розкриття і сприйняття інтересів кожного і є осередком, у якому кожна особистість почуває себе захищеною, потрібною і належно оціненою. Він виникає в системі гуманних суспільних відносин, у яких індивідуальне і загальне благо є взаємозумовленими феноменами. Такі відносини є наслідком співучасті в управлінні державними справами і солідарної поведінки кожного громадянина.

Інтеграція елементів індивідуальної моральної свідомості є основою моральної орієнтації суб’єкта. Вона характеризує здатність службовця до

усвідомлення необхідності існування спільних (суспільних) моральних цінностей і єдиних моральних норм та принципів для всіх людей, незалежно від їх соціальних, психологічних або етнічних характеристик. Здатність до диференціації означає вміння розрізняти реальний стан соціальної практики і “належний” – такий, що відповідає суспільним цінностям – моральний рівень; це і здатність диференціювати типові й проблемні ситуації професійної діяльності та поведінки.

Етичне оцінювання, як і будь-яке інше, здійснюється на професійних цінностях, які відіграють роль масштабу. Оскільки етика поведінки спрямована, насамперед, на досягнення взаєморозуміння між людьми, то базовими (“підставовими”, за визначенням В. Лісового) для етичного оцінювання професійної діяльності державних службовців є набір цінностей, які сприяють досягненню порозуміння між людьми. Ці цінності мають відповідати двом вимогам: бути взаємопов’язаними і забезпечувати баланс у задоволенні індивідуальних моральних потреб та потреб спільноти. Для морального оцінювання професійної поведінки і діяльності державного службовця такими цінностями є життя людини, її гідність, свобода, справедливість, мир (злагода), соціальний порядок, патріотизм тощо. Такі цінності зафіксовані в Конституції, законах держави, інших нормативних документах, у професійних стандартах і етичних кодексах тощо [5]. Проте вони матимуть вагу як причинні тільки в разі їх функціонування як суб’єктивні орієнтації службовців.

Суб’єктивна орієнтація відповідно до категоричного імперативу ґрунтується на самоконтролі поведінки, який полягає у спостереженні за реалізацією базових етичних цінностей незалежно від характеру ситуації (типова чи проблемна) чи інших обставин. Його метою є забезпечення того, щоб жодна з базових цінностей не була свідомо втрачена або нею знехтували за рахунок абсолютизації іншої. Легітимація вибору державного службовця включає аналіз імовірних наслідків реалізації кожної з наявних у конкретній ситуації цінностей відповідно до їх ієрархії. Здатність службовця до критичного мислення в процесі оцінювання ситуації дасть йому змогу визначити відносну вагу в ній кожної з цінностей, і лише виходячи із аналізу цієї ситуації віддати перевагу одній, вищій цінності. Саме така поведінка державного службовця відповідатиме вимогам категоричного імперативу: “реалізуй якнайбільше цінностей, а в разі сумніву віддай перевагу вищій цінності перед нижчою” [2, с. 41, 84]. Заперечення певної цінності, згідно з категоричним імперативом, виправдане тільки тоді, коли воно здійснюється для можливого збереження вищої цінності. Отже, виходячи з аналізу ситуації, державний службовець визначає більшу актуальність певної цінності й обґрунтовує своє рішення визнати її як центральну.

Використання базових етичних цінностей – “цінностей-цілей” – має відповідати таким вимогам:

1. Цінності-цілі є постійними індикаторами службової діяльності. Жодну з них не можна залишити поза увагою. Незважаючи на те, що цін-

ності реалізуються опосередковано, їх необхідно враховувати і в процесі розробки рішень та їх реалізації, і в конкретних діях та відносинах.

2. Цінності-цілі є орієнтирами, і в цьому сенсі їх можна назвати також принципами. Проте принципи не можуть нормувати дії, в конкретних ситуаціях вони мають бути базою, загальним керівництвом у діях, при прийнятті рішень, у відносинах із громадянами, суспільством, у колективі, а також щодо самого себе.

3. Формулювати цінності-цілі як професійні вимоги означає сформулювати на їх основі спеціальні норми професійної діяльності. Цінності у формі професійної норми покликані інтегрувати соціальну систему, тому вони мають містити конкретні способи орієнтації для дій при виконанні службових функцій і в ситуативних умовах, специфічних для цієї професії. Тому в практиці набули більшого поширення формулювання у вигляді заборон, що дає змогу чітко розмежувати бажане і недозволене. Наприклад, замість виразу “надати свободу” використовується ідентичне формулювання: “не допускати примусових дій”. Це дасть змогу не знецінювати цінності, не перетворювати їх на “гучні фрази”, демагогію. Крім того, у такому формулюванні поняття “цінність” більш придатне до вживання як інструмент чи засіб дії.

4. Ураховуючи те, що між цінностями-цілями існує не лише позитивна взаємодія, а й можливий конфлікт (цільовий), постійним завданням державного службовця є дотримання сформульованого вище категоричного імперативу, що забезпечить їх розумний баланс.

Таким чином, етична поведінка державного службовця має базуватися на ієрархії засадничих цінностей, яка зумовлює підхід до професійної діяльності з погляду гуманістичної перспективи розвитку людини, громадянина, держави і суспільства. Оцінка й моральний вибір базових та інших професійних цінностей ґрунтується не на власних упередженнях чи на зовнішньому впливі, а на свідомому розрахунку, що в певній ситуації реалізація вищої цінності здатна сприяти досягненню кращих результатів. Така постійна рефлексія державних службовців стосовно суспільних і професійних цінностей є їх моральним обов’язком.

Суспільні цінності орієнтують службовців на суспільно-відповідальну поведінку, на гуманну професійну взаємодію і готовність до діалогу із громадянами та іншими суб’єктами суспільного процесу, на повагу гідності кожної людини і самоповагу, солідарну поведінку тощо. Їх успішне функціонування як регуляторів і стимулів професійної діяльності залежить від міри задоволення індивідуальних інтересів і потреб державного службовця. Неувага до них або нехтування ними з боку професійної групи або суспільства означає, що службовець використовується як засіб, його гідність зневажена.

Формування етичної поведінки державних службовців, яка забезпечує відносну рівновагу суспільства як соціальної системи, потребує свідомого ціннісно-мотиваційного об’єднання в єдине ціле особистості, колективу (держави) і суспільства. Воно відбувається в трудовому колективі,



який є своєрідною лабораторією моделювання бажаного суспільного устрою. Оскільки трудовий колектив – первинна ланка держави, один з елементів системи державного управління і суспільної системи в цілому, його розвиток і функціонування мають розглядатися в їх контексті шляхом реалізації загальних принципів функціонування системи: інтерналізації, інституціоналізації, очікувань [1].

Інтерналізація забезпечує включення до системи суб'єктивних орієнтацій державного службовця суспільних і морально-професійних етичних цінностей, а також рольових очікувань. Завдяки інтерналізації особистість освоює і присвоює цінності та рольові вимоги, що відповідають очікуванням соціального середовища (колективу, суспільства). Розуміння і освоєння цінностей – складний процес, який включає такі етапи: засвоєння знань про сутність і зміст цінностей, їх співвідношення із суспільними очікуваннями; освоєння умов і способів їх реалізації у рольовій поведінці; перетворення цінностей на індивідуальну мову поведінки в процесі їх впровадження у професійну діяльність; включення цінності у суб'єктивну систему орієнтацій, що спричинює динамічну зміну особистості та її поведінки. Механічна передача інформації про цінності, як показала радянська практика та її підхід до впровадження, загальних правил поведінки державних службовців, не забезпечує інтерналізації цінностей. Її наслідком у кращому разі стає засвоєння зовнішніх атрибутів або елементів етикетних форм поведінки (так звана “демонстраційна етика”), у гіршому – будь-яка зміна обставин професійної діяльності породжує конформізм або призводить до звільнення з роботи.

Етичний характер професійної діяльності з орієнтацією на служіння громадянину, державі, суспільству вказує на двосторонній характер процесу соціальної взаємодії державного службовця і соціального середовища. Тобто він передбачає зустрічне сприяння держави, суспільства задоволенню його інтересів і очікувань: морально-професійний обов'язок державного службовця має врівноважуватися зустрічним обов'язком громадян, держави й суспільства щодо дотримання норм і гарантій його професійного статусу, статусу громадянина та адекватною оцінкою його праці.

**Висновки.** Етична поведінка державного службовця – це особлива (ціннісно-нормативна) професійна діяльність суб'єкта державного управління, спрямована на інтеграцію суспільства на засадах цінностей і цілей демократичної держави, в яких узгоджені суспільні, інституційні й індивідуальні інтереси. Вона має гуманістичну спрямованість, є внутрішньо мотивованою і такою, що є наслідком добровільного вибору службовцем суспільного інтересу як домінуючий мотив професійної діяльності. Її стійкість забезпечується зовнішніми (суспільними й інституційними) і внутрішніми (особистісними) формами підтримки і контролю.

#### Література

1. Барзгова Е.С. Американская социология: Традиции и современность / Е.С. Барзгова. – Екатеринбург : Делов. кн. – 1997. – 176 с.

2. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле ; [пер. з нім., прим. та післямова А. Єрмоленка]. – К. : Лібра, 2003. – 248 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
5. Рудакевич М. Кодекс етики як засіб регулювання професійної поведінки державних службовців / М. Рудакевич // Вісн. УАДУ. – 2002. – № 1. – С. 291–297.
6. Сутор Б. Малая политическая этика / Б. Сутор // Политическая и экономическая этика / пер. с нем. С. Курбатовой, К. Костюка. – М., 2001. – С. 29–177.
7. Goodnew Frank J. / Politics and administration / Frank J. Goodnew. – N.Y. : Macmillan, 1900. – P. 7–11.

СОКИРКО О.С.

## **ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Серед категорії людей з особливими потребами значна кількість тих, хто має порушення слуху. Натомість практика показує, що за умови відповідної, своєчасної і цілеспрямованої роботи особи з порушенням слуху достатньо ефективно опановують програму загальноосвітньої і професійної підготовки.

Недостатність у мовній діяльності, зменшення обсягу інформації, що отримують глухі внаслідок ураження слуху, позначається на розвитку всіх пізнавальних процесів, а це, у свою чергу, накладає відбиток на розвиток рухового аналізатора і на оволодіння майже всіма видами рухових навичок. Це вимагає здійснення спеціальної корекційно-компенсаторної роботи, спрямованої на вдосконалення їх рухової сфери, яка базується на компенсаторних перебудовах усього розвитку глухих дітей.

Проблемі корекційної роботи з дітьми, що мають порушення слуху, присвячено дослідження Н. Байкіної [1], Л. Виготського [3], Л. Глибокової [2], Яшунської [5] та ін. Ними визначено можливості корекції недоліків рухової активності глухих дітей засобами фізичних вправ. Доведено, що плавання позитивно впливає на діяльність серцево-судинної і дихальної систем, завдяки плаванню підвищується життєва ємність легень, збільшується інтенсивність обмінних процесів.

Проте проблема розвитку психофізичної сфери дітей дошкільного віку з порушенням слуху засобами плавання не була предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** – формування умінь адаптивного плавання у глухих дітей дошкільного віку.

При навчанні техніці плавання глухих дошкільників застосовували наочні та практичні методи навчання. Наочний метод передбачав використання у роботі з глухими дітьми 5–6 років не тільки зорове сприйняття, а й асоціації, які виникають у них при образному поясненні плавальних вправ. Наприклад: “Пірнаємо, як дельфін”, “Випускаємо водичку, як кит”, “Робимо ніжками фонтан”, “Працюємо руками, як млин” тощо.

У процесі навчання для полегшення пояснень конкретних плавальних завдань глухим дітям дошкільного віку нами використовувалися постійні й тимчасові орієнтири (поперечні й поздовжні лінії на дні басейну, різні кольори забарвлення доріжок, прапорці на бортиках, встановлені у певному місці від старту тощо). Для оптимізації процесу навчання глухих дітей, а також їх адаптації до психофізичних особливостей розвитку була використана система жестів Н. Булгакової [2], застосовувана при навчанні техніці плавання глухих людей різного віку. Ця система жестів була нами істотно розширена, доповнена і конкретизована відповідно до потреб глухих дітей дошкільного віку.

Крім загальноприйнятих жестів, використовуваних вчителями фізичної культури, вихователями в роботі з глухими дітьми, наприклад, “Помилка”, “Спочатку”, “Не бавтеся!”, “Виконуйте!” тощо, було розроблено і спеціальні жести, які дають змогу прискорити освоєння дітьми техніки виконання плавальних вправ (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу і ритму рухів). До таких було віднесено 25 жестів. Для забезпечення техніки безпеки при роботі з глухими дітьми на воді, а також їх орієнтуванні у водному середовищі та корекції рухів у воді всі спеціальні жести були попередньо розучені з дітьми на суші й освоювалися одночасно з технікою плавальних вправ, тільки потім ці жести застосовувалися при роботі з глухими дітьми у воді.

З практичних методів, які застосовувалися при навчанні навичкам адаптивного плавання глухих підлітків, основне місце належало ігровому методу. Використання цього методу передбачало організацію рухової діяльності тих, хто займається, на основі змісту, умов і правил ігор. Також застосовувався метод інтегрованого навчання: два рази на місяць проводилися спільні заняття у воді з однолітками та спортсменами високої кваліфікації, які чують. На інтегрованих заняттях використовувалися вправи в парах з підтримкою партнера (у яких ті, що чують, виступали помічниками тренера-викладача) і демонстрація спортсменами високої кваліфікації, які чують, окремих вправ або техніки плавання в більш досконалому виконанні.

Для нівелювання таких явищ, як стрес, пов'язаний з оцінюванням виконаних дій, нами застосовувалося оцінювання прогресу в навчанні; приділялося більше уваги засвоєнню ключових понять; використовувався спосіб поетапного засвоєння нового матеріалу, який давав глухим дітям 5–6 років зрозуміти, що вони відповідальні за виконання завдань. При цьому їм надавалася свобода вибору, приділялося більше уваги емоційним потребам і поведінці, яка змінюється у кожної дитини з втратою слуху. Також широко використовували об'єднувальні види діяльності (рухливі ігри на суші та у воді).

Рухливі ігри застосовувалися як на додаткових (на суші), так і на основних заняттях (у воді). Вони були спрямовані на всебічний розвиток рухових якостей і здібностей, формування умінь і навичок, розширення фонду рухових дій глухих дошкільників, а також на формування стійкого й по-

зитивного інтересу до занять фізкультурою і плаванням. Всі ігри, що застосовувалися на заняттях із глухими дітьми 5–6 років, були розділені на дві групи: рухливі ігри на суші та у воді.

Ігри, що застосовуються на заняттях на суші, були спрямовані на розвиток швидкості, спритності, орієнтації в просторі, уваги. Тривалість кожної гри на суші не перевищувала кількох хвилин. Основними критеріями що визначали тривалість гри, були ознаки втоми глухих дітей і зниження інтересу до гри. Під час проведення ігор на заняттях на суші з глухими дітьми спочатку пропонувалися ігри знайомі дітям, потім в них вносили певні зміни або доповнення, пов'язані з ускладненням умов або навчання нових рухів. Для оптимізації процесу пояснення сюжету, правил і рухових дій нових ігор застосовували допомогу однолітків, якічують, і дорослих, які брали участь у “показовій” грі як зразок. Така допомога у великій мірі сприяла скороченню часу пояснення. Крім того, до практичних методів, які застосовувались при навчанні адаптивному плаванню глухих дітей, належали методи навчання руховим діям: розчленовано-конструктивний і цілісний методи, що застосовувалися комбіновано. Розчленовано-конструктивний метод передбачав розчленовування рухової дії на окремі фази або елементи з почерговим їх розучуванням і наступним поєднанням у єдине ціле. Наприклад, вивчення окремо рухів руками, потім ногами, потім об'єднання рухів у цілісну рухову дію. Цілісним методом освоювалися окремі деталі, елементи або фази рухів, але не ізольовано, а в загальній структурі руху, шляхом акцентування уваги глухих дітей на необхідних частинах техніки.

У процесі формування навичок адаптивного плавання у глухих дошкільників нами застосовувалася паралельно-послідовна система навчання плавання, яка передбачала одночасне освоєння двох стилів – кролю на грудях та спині. Загальна послідовність навчання навичкам адаптивного плавання складалася з таких кроків:

1. Демонстрація досліджуваного способу плавання і його елементів.
2. Вивчення системи жестів, пов'язаних з організацією глухих дітей на заняттях адаптивним плаванням, оцінюванням виконання плавальних вправ, а також особливостями виконання техніки й основними помилками при виконанні глухими дітьми 5–6 років досліджуваних елементів (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу й ритму рухів).
3. Практичне ознайомлення з формою плавальних рухів на суші (виконання імітаційних і підвідних вправ, які створювали у глухих дітей уявлення про просторові, часові й силові характеристики рухів).
4. Оволодіння елементами способу адаптивного плавання та різних їх поєднань у воді (застосування різних вправ, спрямованих на формування необхідних рухових навичок і розширення рухового фонду глухих дошкільників).

Освоєння окремих елементів способів плавання у воді проводилося в такому порядку: попереднє вивчення рухів у воді в опорному положенні без просування (спираючись на бортик або дно басейну), потім – у поєд-

нанні з ходьбою по дну басейну, вивчення рухів з рухливою опорою (опора на плавальну дошку, надувні предмети), освоєння плавальної навички в безопорному положенні з просуванням (ковзання з наступними рухами кінцівками).

Основним методом для вирішення завдань цього етапу був ігровий метод. Засоби – різні вправи, ігри та ігрові дії, пов'язані з виконанням найпростіших рухових дій у воді. На цьому етапі на заняттях на суші розучували такі рухи: різні стійки і положення, виси, перекиди і угруповання, переміщення кроком, на носках, на п'ятах, бігом, махи руками, стрибки, вправи з предметами (м'ячами, гімнастичними палицями). Основними вимогами до виконання вправ були дотримання просторових і часових характеристик рухів. Для забезпечення оптимальної структури рухів застосовувалася пряма допомога тренера, що забезпечувало додаткову інформацію глухій дитині про структуру руху і розширювало її руховий досвід.

Навчання нових дій на цьому етапі відбувалося в такій послідовності. Спочатку схематично показували модель дії на малюнку. Малюнок залишався на видному місці, щоб кожна дитина могла його побачити. Потім виконувався показ руху. Наступним кроком було виконання за допомогою прямої допомоги тренера або помічників, якічують. На початку навчання створювалися умови, які сприяли полегшенню умов виконання досліджуваних дій. Наприклад, виконання перекиду на початку навчання виконувалося в похилій площині. Потім у міру первісної стабілізації умінь, кількість прийомів що сприяють полегшенню умов, поступово зменшували і наближали умови виконання до цільових.

Як було вказано раніше, велике значення для ефективності навчання на цьому етапі мали рухливі ігри. Для вирішення завдань цього етапу використовували різноманітні ігри, які сприяли засвоєнню глухих дітей з водним середовищем, та навчанню первинним плавальним навичкам. На цьому етапі, крім помічників, у воді перебував і керівник, для максимально результативного використання ігрового методу. Ігри застосовуються у воді, розглядалися і пояснювалися на суші для подальшого практичного освоєння у воді.

Застосування тих чи інших ігор залежало від цілого ряду чинників, а саме емоційного стану дітей, рівня їх працездатності та мотивації тощо. У зв'язку з цим так само, як і на заняттях, на суші у воді спочатку застосовували знайомі ігри, а також найбільш улюблені дітьми. Потім переходили до нових ігор, до змісту яких включали нові рухові дії або вміння. У разі виникнення ускладнень вносили зміни для полегшення умов або пропонували іншу гру.

Слід відзначити основні труднощі, які відчували глухі діти в процесі навчання плавання: при навчанні глухих дошкільників навичкам плавання, пов'язаних з освоєнням водного середовища (видихи у воду, пірнання, спливання і лежання на воді), виникали труднощі з виконанням видиху у воду через ніс або рот, швидкого вдиху, затримки дихання. Для усунення цих недоліків застосовувалися вправи, спрямовані на засвоєння правильно-

го виконання дій, а також різновидів дихання, застосовуваного плавцями (безперервного і вибухового): виконання багаторазових видихів у воду через ніс і рот, виконання повного видиху у воду як головної умови виконання швидкого вдиху, вправи із затримкою дихання.

При навчанні рухам ніг і рук кролем найбільш складним для глухих дітей 5–6 років виявилось виконання плавних і ритмічних рухів, а також узгодження рухів ніг та рук. Для подолання й усунення цих труднощів застосовувалися такі методичні прийоми: виконання вправ у парах і полегшення умов виконання вправ.

При навчанні техніки плавання кролем, як на грудях, так і на спині, у глухих дітей основні ускладнення полягали у невмінні погодити безперервні рухи кінцівками з диханням у тому ритмі, що визначається структурою способу плавання. Виходячи з цього, глухим дітям пропонувалося поетапне освоєння техніки виконання цього виду вправи.

### **Висновки:**

1. Метод наочного навчання відіграє найбільш важливу роль при навчанні плавання глухих дітей 5–6 років, оскільки найбільш зручний для їх сприйняття. У процесі наочного навчання використовувались не лише зорове сприйняття, а й асоціації, які виникали при образному поясненні.

2. На початку навчання плавання глухих дітей основну увагу необхідно приділяти вправам, які характеризують ступінь опанування основних навичок плавальних рухів.

3. Взаємозв'язок і взаємозумовленість використання наочного і практичних методів навчання значно скорочують період засвоєння техніки плавальних рухів.

4. Використання жестів, а також карток із завданнями, малюнків у роботі з глухими дітьми дошкільного віку значно інтенсифікують процес їхнього навчання плавання.

### **Література**

1. Байкіна Н.Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих: учеб. изд. / Н.Г. Байкіна, Б.В. Сермеев. – М.: Сов. спорт, 1991. – 64 с.
2. Глубокова Л.В. Музыкально-ритмические занятия в младших классах школы для глухих детей / Л.В. Глубокова, Е.З. Яхнина // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 46–51.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание / [Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов и др.]. – М.: Академия, 2005. – С. 364–365.
5. Яшунская Н.Г. Музыкальное воспитание глухих дошкольников / Н.Г. Яшунская. – М.: Просвещение, 1986. – 317 с.

СОШЕНКО С.М., ПИЛИПЕНКО М.М.

## **УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АБІТУРІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Освітня діяльність у процесі довузівської підготовки (далі – ДП), як цілеспрямована передача та засвоєння знань, досвіду, спрямована на свідоме професійне самовизначення особистості, передбачає навчання на за-

садах глибокої поваги до особистості, урахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до абітурієнта як до свідомого суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

У науковій літературі розрізняють форми навчальної діяльності, які пронизують процес навчання й різняться кількістю зайнятих осіб та способами організації роботи, а саме: фронтальна, парна, індивідуальна та групова. Групова форма роботи компенсує недоліки фронтальної й індивідуальної. Дослідники Г. П'ятакова, Н. Заячківська вважають, що групова навчальна діяльність – навчання в малих групах, об'єднаних загальною метою за опосередкованого керівництва учителем і співпраці з учнями [1; 6].

Групова освітня діяльність абітурієнтів у процесі ДП багатофункціональна, а саме: організаційна (цілеспрямована навчальна діяльність для здобуття відповідних знань); мотиваційна (формування провідних мотивів професійного самовизначення); навчальна (свідоме здобуття знань, формування вмінь, навичок); розвивальна (розвиток професійного світогляду та особистості).

Інтерактивне навчання, як форма пізнавальної діяльності, має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [1; 6].

Вибір методів навчання, за допомогою яких педагог і абітурієнти в процесі ДП реалізують поставлені цілі, зумовлений метою навчання, змістом навчального матеріалу та специфікою предметної сфери, темпом та терміном процесу навчання, стилем навчання і рівнем педагогічної майстерності педагога, дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання, рівнем підготовки учнів. У процесі діяльності іноді важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний “пакет”, систему прийомів.

Ефективність застосування форм і методів визначається специфікою процесу навчання, зокрема: зміст заняття – програмовий матеріал із дисципліни; мета – реалізація навчальних цілей, загальний розвиток особистості, надання оптимальної можливості в особистісному становленні й розвитку, розширення можливостей самовизначення; результат – створення дидактичних умов для успіху особистості в навчальній діяльності, збагачення мотиваційної, інтелектуальної сфер [2; 4].

**Мета статті** – з'ясувати можливості підвищення ефективності освітньої діяльності, спрямованої на свідоме професійне самовизначення особистості, шляхом урахування індивідуальних особливостей абітурієнтів у навчальному процесі ДП.

Навчання абітурієнтів у процесі ДП відбувається після основного навчального процесу в ЗНЗ, ВНЗ I–II рівнів акредитації чи робочого дня (для працюючих осіб), тобто є додатковим суттєвим фізичним і психологічним

навантаженням, а якісний склад контингенту вимагає неабиякої педагогічної майстерності, поєднання загальноосвітніх дисциплін із профільними, систематичної профорієнтаційної роботи, нормалізації функціонального стану абітурієнтів. З огляду на це, однією з педагогічних умов професійно орієнтованої освітньої діяльності є врахування індивідуальних особливостей абітурієнтів у навчальному процесі. Абітурієнти відрізняються за динамічними характеристиками, типовою поведінкою в усталених ситуаціях, за легкістю і швидкістю засвоєння знань, умінь і навичок, тобто за індивідуально-типологічними особливостями (темпераментом, характером, здібностями) [2; 7]. Врахування індивідуальних особливостей абітурієнтів дає змогу здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання, використовувати репродуктивні, програмно-алгоритмізовані, проблемно-пошукові, інтерактивні методи, а також стимули (довіра, інтерес, відповідальність, лідерство, час, важливість, професія, контроль).

Диференціація навчання надзвичайно актуальна для ефективності освітньої діяльності в процесі ДП абітурієнтів, оскільки контингент ПК формується переважно з випускників ЗНЗ різного профілю (85%), випускників ВНЗ I–II рівнів акредитації (10%), осіб, які мають суттєвий розрив між навчанням у школі та вступом до ВНЗ (5%), тобто абітурієнтів різного рівня підготовки та віку. Різноманітність загальноосвітньої підготовки абітурієнтів посилюється й індивідуальними особливостями та потенційними можливостями, тобто сформованістю основних навчальних умінь, оскільки засвоєння матеріалу вимагає вміння аналізувати його, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, суттєве, знаходити відмінне й подібне. Індивідуалізація передбачає співвідношення навчального матеріалу з індивідуальними особливостями й можливостями суб'єктів навчання. Впровадження індивідуалізації навчання доцільне для індивідуального сприймання, запам'ятовування та застосування отриманих знань в умовах групового навчання у процесі ДП [2; 3]. Використання програмно-алгоритмізованих методів сприяє актуалізації знань, навичок і вмінь діяти в ситуації з чітко визначеним алгоритмом дій. Ситуації, коли особі необхідно визначитися з кількома варіантами, прийняти правильне рішення, потребують застосування проблемних та інтерактивних методів навчання, тому важливим засобом формування знань, умінь і навичок щодо професійного самовизначення є пошукові, проблемно-пошукові методи навчання [4; 5].

Дослідження ефективності врахування індивідуальних особливостей абітурієнтів у процесі ДП проведено на шести групах (101 особа), з яких одна – контрольна (КГ), а інші – експериментальні (ЕГ 1–5).

У процесі констатувального етапу експерименту з'ясували рівень сформованості знань і вмінь абітурієнтів (контрольні зрізи знань із української мови та математики), а також індивідуально-психологічні особливості досліджуваних (тест-опитувальник “Параметри особистості” (за Г. Айзенком), тест “Самооцінка вольових якостей” (за І. Юсуповим), тест “Чи лідер Ви?”, тест “Характер. Акцентуації” (за Шмішеком), тест “Чи не геній Ви?”, “Методика піктограм”, опитувальник САН (за К. Яхіним і



Д. Менделевичем), методика “Коректурна проба Бурдона”), адже у навчальній діяльності ДП, у колективних відносинах виявляються не окремі психічні властивості абітурієнтів чи їх сукупність, а конкретна індивідуальність (неповторне поєднання характеру, темпераменту, розуму, волі, почуттів, мотивів діяльності, сформованих здібностей).

Узагальнення показників рівня сформованості знань і вмінь абітурієнтів на початку навчання, рівня інтелекту, результатів запам’ятовування дає близько 30% осіб низького рівня за всіма зазначеними показниками, що фактично свідчить про їх незабезпеченість основними знаннями та вміннями їх здобувати. Психічні властивості особистості, а також схильності, переконання, знання, навички, уміння й звички, – усі ці якості властиві людині протягом якщо не всього життя, то досить тривалого його періоду, саме тому правильна оцінка індивідуальних особливостей допомагає правильно оцінювати індивідуальні особливості й використовувати їх у навчально-виховному процесі ДП.

Установлено, що в ЕГ 1, 5 налічувалось, відповідно, 64% і 48% осіб сильного, неврівноваженого темпераменту, із переважанням збудження та 18% і 22% осіб сильного, урівноваженого, рухливого типів темпераменту (холерики та сангвініки). Темперамент позитивно або негативно позначається на поведінці, виступаючи основою формування характеру людини, але безпосередньо не визначає спрямованості, інтересів та ідеалів особистості, тому порівняння типу темпераменту зі стилем поведінки дає змогу констатувати, що майже 60% абітурієнтів не в змозі самостійно обрати професію відповідно до можливостей, адже оцінюють себе необ’єктивно.

Виявлено, що 39,5% опитаних – потенційні екстраверти (добре засвоюють соціальні норми та легко налагоджують контакти з іншими, відкриті для зовнішніх впливів); 15% опитаних – потенційні інтроверти (ім притаманні нетовариськість, замкнутість, соціальна пасивність (за високої наполегливості), схильність до самоаналізу й труднощі щодо соціальної адаптації); 42% – амбіверти, яким притаманні риси екстра- та інтроверсії. Установлено, що 21% – емоційно стабільні люди, які не схильні до занепокоєності, стійкі стосовно зовнішніх впливів, викликають довіру, схильні до лідерства; 46% – емоційно врівноважені особи; 22% – емоційно нестабільні (нейротичні) люди; три особи – нейротики, у яких легко виникають депресивні стани навіть у звичайних життєвих ситуаціях.

Визначення акцентуацій характеру дає змогу зазначити, що в ЕГ понад норму (12 балів) прояв таких акцентуацій, як гіпертимність, емотивність, циклотимічність, дистимічність. У групах (ЕГ 1–3, 5) виявляється понад норму збудливість.

Вивчено рівень психічного стану абітурієнтів шести груп. Найгірші показники виявлено в ЕГ 4. За ступенем депресії 30% осіб ЕГ 4 віднесені до пограничного стану, тобто межі між хворобою та здоров’ям.

Вивчення мотивів вибору професії абітурієнтами дало змогу встановити, що відбулося значне нівелювання як думки батьків, так і особистих планів. Зростання впливу поінформованості та педагогічного колективу

дає можливість внесення певних коректив у процес свідомого професійного самовизначення на етапі ДП.

Оскільки початковий рівень сформованості умінь та навичок (за контрольними зрізами знань) в усіх групах був практично однаковий і отримані результати могли бути віднесені до однієї генеральної сукупності спостережень, доцільність використання методів і форм визначали на основі вивчення особистості кожного абітурієнта та характеристики групи за індивідуальними особливостями контингенту.

Професійному самовизначенню та підвищенню рівня сформованості знань і вмінь абітурієнтів сприяло урахування індивідуальних особливостей абітурієнтів у навчальному процесі ДП. Із цією метою:

– в ЕГ 1 і ЕГ 5 здійснювали індивідуалізацію та диференціацію навчання для збереження, урахування й розвитку особистих якостей кожного суб'єкта навчання, враховуючи прояв типу темпераменту (64% – холерики, 48% – сангвініки); диференціація (внутрішня, зовнішня) зумовлена якісним складом контингенту (абітурієнти різного рівня підготовки та віку), а різноманітність загальноосвітньої підготовки абітурієнтів посилюється й індивідуальними особливостями та потенційними можливостями (сформованість основних навчальних умінь); індивідуалізація передбачала співвідношення навчального матеріалу з індивідуальними особливостями й можливостями суб'єктів навчання, тобто індивідуальне сприймання, запам'ятовування та застосування знань в умовах групового навчання;

– в ЕГ 2, ЕГ 3 використовували інтерактивні методи навчання, що створювали умови співпраці (полілог), коли центральне місце посідає абітурієнт (за М. Кларкіним), сприяли подоланню прояву понад норми акцентуацій характеру (гіпертимність, емотивність, циклотимічність, дистимічність) відповідно до психофізіологічної характеристики групи, зокрема: робота в малих групах (“Шляхи здобуття професійної освіти”, “Моя професійна концепція”), дискусії (“Чим визначається престижність професії?”, “Які професії популярні нині?”), диспути (“Роль волевиявлення особистості при виборі професії”), дебати (“Професійна придатність – заборона чи стимул для самовдосконалення?”), навчання як систематичне дослідження (“Чи є професія засобом самореалізації особистості?”, “Вплив оплати праці на вибір професії”), “синектика” (“Родинні династії в наш час”), ділові ігри (“Інтерв'ю з представником сфери обслуговування, правоохоронних органів”), імітаційні ігри (“Я – інженер-еколог, інженер-будівельник”), ситуативні вправи, проблеми, – та давали змогу виконати більший обсяг роботи, були результативними при засвоєнні знань і формуванні вмінь, мотивів навчання, уміння співпрацювати, планувати діяльність, здійснювати рефлексію, контроль, самоконтроль;

– використовували в усіх ЕГ стимули: довіри (надання абітурієнтам можливості самостійно приймати рішення щодо професійного самовизначення, спираючись на рівень знань та професійну поінформованість), інтересу (активізація в процесі оволодіння знаннями, новою інформацією про

професії, корегування професійного вибору), відповідальності (розгляд варіантів хибного вибору професії, аналіз їх наслідків), лідерства (заохочення в процесі вибору професії творчого підходу, активності абітурієнтів), часу (систематичне нагадування про ліміт часу, який виникає в період остаточного вибору ВНЗ та майбутньої професії), важливості (роз'яснення значення загальних та спеціальних знань – основи формування професійних умінь, навичок), професії (акцентування уваги на позитивних сторонах професій, їх специфіка та важливість для суспільства), контролю (контроль за засвоєнням знань, аналіз помилок, ініціювання самостійності у виборі професії).

Ефективність застосування методів оцінювали не тільки за результатами досягнутої освітньої діяльності, а й за показниками в томи абітурієнтів, визначеними за допомогою методики Бурдона шляхом встановлення коефіцієнтів концентрації уваги ( $k$ ) та швидкості виконання певних операцій ( $s$ ). Коректурну пробу Бурдона проводили впродовж 8 хв. на початку занять та в кінці. Далі порівнювали результати статистичного опрацювання вибірок, перевіряючи їх за допомогою  $F$ -критерію Фішера,  $\chi^2$ -критерію Пірсона та за допомогою  $\omega$ -критерію, більш потужного для обмеженої кількості спостережень.

Встановлено, що впровадження індивідуалізації та диференціації навчання сприяло підвищенню рівня сформованості знань з одночасним зменшенням дисперсії, не виявлено осіб із низьким рівнем, а 25–30% осіб середнього рівня підвищили знання до достатнього, і лише одна особа – до високого, що не є статистично значущим порівняно з досліджуваним контингентом. Отже, абітурієнти різних типів темпераменту компенсували недоліки та переваги за рахунок індивідуалізації, а неоднорідність рівня знань – шляхом диференціації навчання.

Впровадження інтерактивних методів навчання сприяє значному підвищенню рівня знань абітурієнтів, 20% осіб достатнього рівня підвищили знання до високого з мови і лише 6% осіб з математики; 20% осіб підвищили знання із середнього рівня до достатнього; зовсім не виявлено осіб низького рівня, які мали початково низький рівень підготовки. Достовірність одержаних результатів супроводжується зменшенням дисперсії та незначною похибкою визначення результату. Отже, інтерактивне навчання активізує абітурієнтів, підвищує результативність навчання, створює резерви для збільшення обсягу навантаження – введення профорієнтаційної складової, розвиває комунікативні навички.

Загальні показники рівня знань суттєво підвищилися (особливо для осіб, що мали початково низький рівень підготовки): зовсім не виявлено осіб із низьким рівнем (17,8% осіб низького рівня підвищили знання до середнього), а вагома частина абітурієнтів середнього рівня (25% осіб) підвищили знання до достатнього (див табл.).

Аналіз статистичних даних зміни концентрації уваги і швидкості виконання операцій в ЕГ доводить ефективність впровадження різних форм і методів навчання в умовах специфічної освітньої діяльності, а також свід-

чить про готовність абітурієнтів до виконання навчальної діяльності на необхідному рівні з відповідною концентрацією уваги. Значне підвищення швидкості виконання операцій супроводжується збільшенням кількості помилок, але є свідченням прояву значної сили волі та мобілізації резервів організму.

Таблиця

**Порівняльна таблиця успішності абітурієнтів ДП**

Група	Предмет, термін	Рівень знань							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
КГ	укр. мова (ПЗ)	2	10	5	24	9	43	5	24
	укр. мова (КЗ)	2	10	15	71	4	19	–	–
	математика (ПЗ)	–	–	5	24	16	76	–	–
	математика (КЗ)	–	–	14	67	7	33	–	–
ЕГ 1	укр. мова (ПЗ)	–	–	12	55	10	45	–	–
	укр. мова (КЗ)	–	–	17	77	5	23	–	–
	математика (ПЗ)	1	5	4	18	11	50	6	27
	математика (КЗ)	–	5	10	45	11	50	–	–
ЕГ 2	укр. мова (ПЗ)	–	–	6	38	10	62	–	–
	укр. мова (КЗ)	–	25	8	50	4	25	–	–
	математика (ПЗ)	–	–	4	25	6	37,5	6	37,5
	математика (КЗ)	1	6	7	44	8	50	–	–
ЕГ 3	укр. мова (ПЗ)	–	–	7	44	8	50	–	–
	укр. мова (КЗ)	3	19	10	62	3	19	–	–
	математика (ПЗ)	–	–	4	25	8	50	4	25
	математика (КЗ)	–	–	5	31	11	69	–	–
ЕГ 4	укр. мова (ПЗ)	–	–	8	33	5	21	11	46
	укр. мова (КЗ)	4	17	11	46	9	37	–	–
	математика (ПЗ)	–	–	8	33	16	67	–	–
	математика (КЗ)	2	8	16	67	6	25	–	–
ЕГ 5	укр. мова (ПЗ)	–	–	3	13	13	57	7	30
	укр. мова (КЗ)	–	–	10	43	13	57	–	–
	математика (ПЗ)	–	–	4	17	17	74	2	9
	математика (КЗ)	–	–	9	39	14	61	–	–

**Висновки.** Специфіка та якісний склад контингенту ДП вимагає врахування індивідуальних особливостей абітурієнтів при виборі форм та методів освітньої діяльності. За даними дослідження очевидно, що інтерактивне навчання активізує абітурієнтів ДП, розвиває комунікативні навички, підвищує результативність навчання, створює резерви для підвищення навантаження – введення профорієнтаційної складової.

Подальший розвиток досліджень здійснюється в напрямі розробки структурно-логічної модульності дисциплін, що вивчаються в процесі ДП.

#### Література

1. Активні та інтерактивні методи навчання / [укладач О.С. Кравчина]. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.

2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Гончаренко С.І. Проблеми індивідуалізації процесу / С.І. Гончаренко, В.М. Володько // Педагогіка і психологія, 1995. – № 1. – С. 63–71.
4. Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Г.В. Гунда, Г.В. Сагарда. – Ужгород, 2000. – 168 с.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского]. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 43–49.
7. Русалов В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности / В.М. Русалов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 50–59.

СТЕПАНЮК К.І.

## **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Інтеграція України у світове співтовариство передбачає створення системи освіти, яка відповідала б викликам часу, потребам особистості та суспільства в цілому. У цьому контексті слушною є думка В. Маздігона щодо прогнозування нових умов та інноваційних моделей освітнього розвитку [6, с. 10].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі становлення нашої держави має відповідати пріоритетам звернення до особистості студента, його здібностей, власних можливостей та самореалізації. У зв'язку з цим особливою цінністю є відчуття нового, потяг до самовдосконалення, використання інноваційних форм та методів навчання у вищій школі, сучасних технологій навчання.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, основними напрямками оновлення змісту вищої освіти є: особистісна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики [7].

Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів початкової школи є необхідною умовою досягнення ними відповідного професійного рівня, орієнтування у різнобічному спектрі інноваційних педагогічних технологій, наукових досліджень і авторських шкіл. Зазначимо, що важливим є оптимальний вибір методів і прийомів навчання та доцільне їх використання на різних етапах засвоєння матеріалу.

Проблемі використання методів навчання у вищій школі присвячені дослідження А. Вербицького, В. Герасимової, В. Кругликова, В. Лозової, С. Мухіної, Є. Платонова, В. Сітарова, А. Соловйової, Ю. Шаранова та ін. Питання розробки, впровадження і використання інноваційних технологій навчання у професійній підготовці висвітлені у працях В. Андрущенко, Л. Дудко, І. Носаченко, Г. Селевка, С. Сисоєвої, Н. Шапілової та ін.

Законом України “Про інноваційну діяльність” окреслено механізми її впровадження у суспільстві, умови оновлення, подальшого розвитку і

використання наукового потенціалу країни, формування інноваційної культури тощо [4].

*Метою статті* є аналіз інноваційних методів навчання, які доцільно використовувати у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Організація навчального процесу у ВНЗ за кредитно-модульною системою (яка поступово переходить у кредитно-трансферну), насамперед, залежить від вибору методів, які необхідно добирати в комплексі, поєднуючи традиційні та інноваційні.

Як зазначає В. Бондар, методи навчання характеризуються як багатостороннє, багатомірне, багатоякісне, поліфункціональне дидактичне явище і виступають специфічною формою руху змісту матеріалу, що вивчається, від його джерела до споживача [1, с. 166].

У свою чергу, у педагогічному словнику за редакцією Г. Коджаспирової подається таке визначення методів: “система послідовних, взаємопов’язаних дій вчителя та учнів, що забезпечують засвоєння змісту освіти, розвиток розумових сил і здібностей, оволодіння засобами самоосвіти та самонавчання” [5, с. 180].

Інноваційне навчання, як зазначає І. Дичківська, зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі і ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, включає високий рівень соціально-адаптаційних можливостей особистості [3, с. 339].

Упровадження інноваційних технологій у навчальний процес створило сприятливі умови для вдосконалення різних методів і форм підготовки фахівців у цілому, початкової школи зокрема. Інновація означає створення нових методичних способів і прийомів, концепцій і наочних засобів.

Основними інноваційними технологіями, що використовувалися нами в процесі проведення формувального експерименту: метод проектів, кейс-метод, ділова гра, ігрове проектування, метод дискусії та метод комп’ютерної підтримки. Коротко розглянемо їх.

*Метод проектів* сприяє формуванню у студентів ціннісного ставлення навчання та спілкування, залученню до перетворювальної діяльності, що передбачає формулювання проблеми і мети, планування змісту роботи, визначення способів досягнення прогнозованого результату, отримання продукту діяльності. Метод проектів спрямований на те, щоб розвинути активне самостійне мислення студента і навчити його не просто запам’ятовувати і відтворювати знання, які надає йому вища школа, а й уміти застосовувати їх на практиці. Проектна методика відрізняється характером виконання завдань при роботі над проектом. Спільна робота групи студентів над проектом невід’ємна від їх активної комунікативної взаємодії. Проектна методика є однією із форм організації дослідної пізнавальної діяльності, де студенти займають активну суб’єктивну позицію. Тема проекту може бути пов’язана з однією галуззю або мати міждисциплінарний характер. Головним результатом роботи над проектом є актуалізація та здобуття нових знань, навичок і вмінь, їхнє творче застосування в нових

умовах. Робота за проектною методикою сприяє самостійній пошуковій діяльності, координації своїх дій, активній дослідній взаємодії. Основна ідея методу проектів полягає в тому, щоб сприяти активізації пізнавальної діяльності студентів у ході творчої роботи.

*Кейс-метод* (метод аналізу конкретних ситуацій) базується на організації навчання на прикладі конкретних ситуацій. Студентам пропонуються реальні життєві ситуації, в опис яких закладено не тільки практичну проблему, а й актуалізацію певного комплексу знань, який необхідно засвоїти. Зазначимо, що проблема не повинна мати однозначних рішень. Означений метод дає змогу ефективно формувати дослідницькі вміння, оскільки студентам для вирішення тієї чи іншої проблеми необхідно здійснити певний пошук, проявити ініціативу та професійний інтерес.

Головною умовою використання кейс-методу у навчанні є наявність суперечностей, на основі яких формулюються проблемні ситуації, практичні завдання для обговорення та знаходження оптимального рішення студентами.

*Ділова гра* є ефективним засобом підвищення мотивації студентів до оволодіння знаннями та вміннями, у тому числі й дослідницькими. У процесі проведення ділових ігор майбутні учителі початкової школи вчаться самостійно та критично мислити, орієнтуватися у нових швидко змінюваних умовах.

Вони мають свою структуру, що включає: орієнтування у темі, підготовку до проведення, організацію ігрових дій, обговорення гри. Центром такої гри виступають професійні проблеми, які можуть стимулювати студентів на пошук нових знань, поглиблення та розширення уявлення про педагогічну дійсність. Організація навчального процесу в ігровій формі дає змогу позбутися від педагогічних стереотипів та шаблонів, що є важливою умовою формування готовності до дослідної діяльності.

В. Сітаров пропонує таку класифікацію ділових ігор:

- ситуативно-рольові, які включають аналіз конкретних ситуацій і їх рольове програвання;

- конструктивно-рольові, проблемно-рольові, дискусійні, спрямовані на формування вмінь, навичок прийняття й ефективного виконання ділових ролей, на навчання взаємодії, продуктивному співробітництву, на участь у виробленні колективних рішень;

- творчі ігри, мета яких – колективна творчість, створення технічних, художніх, дослідних та інших проектів, що сприяє розвитку творчого потенціалу, настирливості, відповідальності особистості [8, с. 126].

Проектам, рішенням та ідеям, що сформувалися у процесі ділової гри, властива новизна, наявність альтернатив, оптимальність та реалістичність. Використання ділових ігор базується на творчому підході й має на меті розробку нових положень, апробацію інноваційних рішень, прогнозування наслідків здійснення діяльності, що забезпечує розвиток дослідницького потенціалу студентів.

Отже, використання ділових ігор у формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи дає змогу поєднувати пошукову діяльність (аналіз вирішення проблеми, проведення досліджень тощо) з проектною, що забезпечує цілеспрямований вплив на особистість студентів.

*Ігрове проектування* дає змогу звузити межу між грою і практичним життям, наближаючи тим самим проект до реальної дійсності. Проект, який розробляється учасниками гри, є результатом компромісної діяльності між реальним та бажаним, між ідеальним та можливим у певній ситуації. У процесі такої діяльності враховуються інтереси кожного учасника проекту, тому доцільно застосовувати гру на етапі вирішення конкретних проблем у межах цього проекту.

У процесі викладання спецкурсу “Технологія проектування в початковій школі” з метою ефективного формування дослідницьких умінь ми використовували *метод дискусії*. В українському педагогічному словнику подається таке визначення “Дискусія (з лат. discussio – дослідження, розбір, розгляд) – широке публічне обговорення якогось спірного питання, а в переносному значенні – спір, суперечка окремих осіб, співбесідників” [2, с. 91].

У вищій школі дискусія спрямована на аналіз та дослідження проблеми у професійній діяльності, перетворення проблеми, стимулювання дослідницького, творчого потенціалу викладачів і студентів. Навчальне значення дискусії в мобілізації зусиль студентів, в оволодінні ними прийомами аргументації, наукового доведення, що особливо важливо для них як майбутніх учителів. Ефективність цього методу залежить від обраної теми, формулювання проблеми відповідно до потреб професійної самореалізації студентів, інформованості, комунікативної компетентності, дотримання учасниками правил та режиму.

*Метод комп’ютерної підтримки* є одним із ефективних засобів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. На практичних заняттях у комп’ютерному класі студенти здійснюють самостійний пошук матеріалу за завданнями практичної частини спецкурсу, використовують ресурси мережі Інтернет та медіатеки. Для розробки уроків естетичного циклу, доцільно створити віртуальну екскурсію, ми запропонували майбутнім учителям початкової школи скласти маршрут такої подорожі. Після віртуальної екскурсії важливо опрацювати отриману інформацію, результатом такої діяльності може бути творча робота, доповідь, повідомлення, презентація тощо. За допомогою комп’ютерної підтримки студенти мають змогу створювати власні інформаційні ресурси шляхом створення комп’ютерного уроку, що дає змогу ефективно здійснювати пошук інформації, систематизувати її, дотримуючись структури уроку. Така робота є ефективною у формуванні дослідницьких умінь. З метою оптимізації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи, формування вмотивованого ставлення до вивчення педагогічних явищ, оперативності самоконтролю студентів доцільно використовувати електронні підручники. Це забезпечить можливість швидкого доступу до словників, до-



відників, енциклопедій та допомагатиме реалізовувати функцію самоконтролю.

Впровадження у навчальний процес вищеперелічених методів дає змогу підвищити активність студентів, прагнення до творчого характеру діяльності, набуття досвіду проектної діяльності, формування професійних мотивів, умінь працювати в колективі, навчання методами діагностики та моделювання освітнього процесу початкової школи.

Описані методи, що застосовувалися нами у процесі формувального експерименту, були доповнені такими психолого-педагогічними методами, як спостереження, анкетування, контент-аналіз, метод експертних оцінок, методи математичної статистики тощо.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що інноваційні методи навчання дають можливість ефективно формувати дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи. Разом з тим традиційні методи навчання, що є складовою усіх методичних систем, залишаються ефективними у підготовці студентів. Отже, раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів сприятиме в цілому підвищенню професійної компетентності, зокрема дослідницької.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у висвітленні досвіду експериментального дослідження з формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами проектної діяльності.

#### **Література**

1. Бондар В. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 262 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.gdo.kiev.ua](http://www.gdo.kiev.ua).
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
6. Маздигон В. Реформа освіти щодо Болонського процесу та управління якістю безперервної освіти / В. Маздигон, М. Вачевський // Молодь і ринок. – 2011. – № 7. – С. 10–19.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 1016. – 23 квітня.
8. Ситаров В.А. Дидактика : учеб. пособие для студ. / В.А. Ситаров. – М., 2002. – 240 с.

ТАРАН І.В.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА**

Проблема освіти вищого навчального закладу є однією з найбільш актуальних. Однією із проблем є вдосконалення освіти з урахуванням особливостей системи навчання у вищому навчальному закладі у сучасних дослідженнях, що стосується якісної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюється необхідність підготовки студентів, спрямована на реалізацію осо-

бистісно орієнтованого підходу в навчанні, шанобливому ставленні до особистості студента, створенні умов для виявлення та розвитку індивідуальних можливостей і здібностей. Одним із шляхів здійснення індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі є включення студентів у проектування та реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів. Головним завданням у процесі особистісно орієнтованого навчання є підготовка майбутніх фахівців творчих, відповідальних, готових до самореалізації та адаптації в нових умовах.

*Метою статті* є аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми особистісно орієнтованого навчання.

Теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури доводить, що існують різні підходи до визначення поняття “особистісно орієнтоване навчання”. Але в розумінні сутності цього процесу виявляється спільність поглядів учених, що займалися цією проблемою. Так, дослідники розглядають особистісно орієнтоване навчання як створення необхідних умов для розвитку здібностей у студентів. Вчені вважають, що орієнтація на особистісні досягнення тих, хто навчаються, – потреба педагога в успіху студента. Орієнтація на успіх і особистісні досягнення студентів буде сприяти актуалізації вибору освітнього маршруту, підвищенню актуальності ситуації особистісного розвитку студента і його самооцінки.

Проблему особистісно орієнтованого навчання досліджували такі вчені, як Н. Алексєєв, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, М. Кузнецов, В. Серіков, Е. Степанов, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.

На думку Є. Бондаревської, метою особистісно орієнтованої освіти є людина культури, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення [1].

О. Гребенюк відзначає, що в умовах гуманізації освіти, коли індивідуальність людини є вищою цінністю, формування індивідуальності майбутнього педагога стає найважливішою метою професійної підготовки, у процесі якої відбувається формування особистості вчителя шляхом засвоєння цінностей майбутньої професії. Вони виступають основою формування ціннісно-професійної позиції, яка регулює процес вирішення професійних завдань [2].

З боку особистісно орієнтованого підходу професійну підготовку майбутніх фахівців у своїх дослідженнях розглядає Е. Галицьких. На її думку, етапам професійної підготовки відповідають “фази” розвитку особистості майбутнього вчителя, що входить у нове середовище педагогічного вищого начального закладу:

– *адаптація* – освоєння цінностей і норм педагогічної культури, оволодіння засобами й формами діяльності;

– *індивідуалізація* – індивідуальність особистості майбутнього вчителя, самовизначення в професії, знаходження особистісного значення майбутньої професійної діяльності;

– *інтеграція* – професійна самореалізація в контексті педагогічної реальності.

Б. Ананьєв, І. Резвицький відзначали, що особистість – це поняття соціальне, що виражає суспільну природу людини і фіксує систему її соціальних якостей і властивостей. С. Рубінштейн розглядав індивідуальність як особливе в особистості.

Ми розділяємо точку зору І. Резвицького, який вважає, що індивідуальність ґрунтується на засвоєних соціальних нормах і включає у свій зміст особистісні, а також природні властивості людини. На думку А. Маркової, індивідуальність складається в результаті унікального індивідуально неповторного поєднання обставин життя людини, у яких вона реалізує і розвиває свої можливості та здібності.

Метою індивідуально орієнтованої освіти є підтримка та розвиток у людині механізмів самореалізації, саморегуляції, самовизначення, необхідних для розвитку особистісного образу й діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою та цивілізацією.

Поняття *самореалізація* ми розуміємо як процес і результат розвитку у людини задатків і здібностей та їх реалізацію у практичних справах. Це також прагнення особистості до постійного самовдосконалення.

*Саморегуляція* – постійне прагнення особистості до співвідношення своїх дій, учинків, намірів, інтересів з інтересами інших людей, їх діями й намірами, спонукання себе керуватися суспільними інтересами, не втрачаючи при цьому себе як особистості, неповторної індивідуальності.

*Самовизначення* – це становлення моральної позиції особистості, ствердження власного “Я”, усвідомлення себе, свого місця у суспільстві, свого призначення в житті.

При організації навчальної діяльності студента необхідне включення його в процес освоєння необхідних знань, освоєння діяльністю, у процесі ціннісного самовизначення, вироблення власної технології в освіті при навчанні за індивідуально-освітнім маршрутом. Внаслідок цього буде відбуватися самовизначення студента у процесі освітньої підготовки.

Таким чином, говорячи про особистісний підхід у навчальному процесі, слід розуміти ставлення викладача до студента як до особистості, як до самостійного відповідального суб'єкта. М. Кларін пов'язує з особистісно орієнтованим підходом орієнтацію навчання на актуальні освітні потреби особистості в процесі її саморозвитку й самовизначення.

Ми розглядаємо освітню програму, з одного боку, як організаційно-управлінське знання. Це дає змогу реалізувати принцип особистісної орієнтації освітнього процесу за визначення умов, які сприяють досягненню студентами з різними освітніми потребами та можливостями встановленого стандарту освіти [1].

З іншого боку, освітня програма визначається як індивідуально-освітній маршрут, з урахуванням індивідуальних особливостей студента. Необхідність розгляду процесу індивідуально-освітнього маршруту студента пов'язана з тим, що вони створюють умови для самовираження особи-

стості при обов'язковому досягненні поставлених цілей навчання. Одним з можливих шляхів здійснення індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі є включення студентів спільно з викладачами у проектування та реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів із засвоєння навчальних дисциплін.

Специфічними особливостями індивідуального освітнього маршруту є такі:

- індивідуальний освітній маршрут проектується спеціально для того, хто конкретного навчається, як освітня програма;
- студент виступає як суб'єкт вибору, розробки та реалізації освіти, тобто декларується його активність;
- забезпечується педагогічна підтримка студента в освіті; саме підтримка в освітньому процесі трансформує особистісно орієнтований освітній процес в індивідуальний освітній маршрут;
- при розробці індивідуального освітнього маршруту індивідуалізація передуює диференціації.

С. Воробйова визначає, що індивідуально-освітній маршрут має такі характеристики [3]:

- 1) спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна утворювана програма;
- 2) на стадії розробки індивідуального освітнього маршруту студент виступає:
  - як суб'єкт вибору диференційованого утворення, пропонованого утворювальною установою;
  - як “неформальний замовник” освітнього закладу, у якому проектується для нього освітня програма – індивідуально-освітній маршрут з урахуванням освітніх потреб, пізнавального профілю та інших індивідуальних особливостей;
- 3) на стадії реалізації студент виступає як суб'єкт здійснення освіти; у цьому випадку особистісно орієнтований освітній процес реалізується як індивідуальний освітній маршрут за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки.

Необхідним при проектуванні та реалізації технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів є створення довірливих відносин між студентами в групі, а також між викладачем і кожним студентом, оскільки тільки атмосфера співробітництва і взаєморозуміння дає змогу здійснити зворотний зв'язок і включити учнів у процес розвитку своєї особистості та формування індивідуального стилю діяльності. Ця умова виконувалася нами протягом усієї педагогічної взаємодії зі студентами.

Однією з головних умов при проектуванні індивідуальних освітніх маршрутів студентів є попереднє освоєння індивідуально орієнтованої освітньої технології і особливостей її реалізації, вивчення теорії проектування освітніх процесів, закономірностей, принципів і стратегій проекту-

вання, а також технології навчання студентів ВНЗ проектуванню освітніх процесів.

З метою забезпечення ефективної роботи з проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів студентів необхідно проводити попередню роботу з ознайомлення та освоєння основних етапів технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів.

Основним напрямом роботи зі студентами з вивчення психолого-педагогічних дисциплін є індивідуально орієнтований. Це передбачало наявність можливості для кожного студента і викладача включати до своєї діяльності особистісний зміст і формувати свою позицію.

Отже, студенти є активними учасниками процесу проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, і при цьому постійно відстежуємо динаміку професійно-особистісного розвитку студентів і їх досягнень у вивченні навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Індивідуалізація навчання має бути побудована на врахуванні особистісних досягнень студентів. Вчені пропонують використовувати “метод якісного структурування особистісних досягнень”, де враховується:

1) аспект нормативних досягнень, що дає змогу проаналізувати результати діяльності студентів при засвоєнні наміченого рівня освіти;

2) аспект творчого самовираження, мотиваційної діяльності, устремління, активності у взаємозв'язку із ціннісними орієнтаціями, моральними установками особистості;

3) аспект здатності до самоврядування й самоорганізації у взаємозв'язку з відповідальністю, готовністю до вибору цілей і позиції діяльності;

4) взаємозв'язок особистісних проявів з умовами освітнього середовища.

Системний аналіз (як постійний фактор проектування) включає результати академічних досягнень, творчі прояви, оцінювання власних можливостей і досягнень. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу зробити висновок, що освітній процес передбачає застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні. У процесі проектування індивідуальних освітніх маршрутів відбувається цілеспрямоване навчання студентів прийомам і формам самостійної роботи.

Отже, індивідуально-освітній маршрут ґрунтується на парадигмі індивідуально орієнтованої освіти і його можна розглядати як один з ефективних шляхів вирішення проблем гуманізації й демократизації вищої освіти.

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що ця проблема є актуальною на сучасному етапі. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу дійти висновку, що освітній процес передбачає застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні. Слід також підкреслити, що в процесі навчання індивідуально-освітній маршрут дає студенту можливість самореалізувати себе, професійно самовизначитися, процес навчання орієнтований на задоволення освітніх потреб студента.

## Література

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 28 с.
2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности : курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 94 с.
3. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : дис. ... докт. пед. наук / С.В. Воробьева. – СПб., 1999. – 381 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А.М Алексюк ; Міжнародний фонд “Відродження”. – К. : Лібідь, 1998. – 558 с.

ФОМІН В.В.

## РОЛЬ СПЕЦКУРСУ “ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА СПІВПРАЦІ ДНЗ З РОДИНАМИ” У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

В умовах становлення системи національних цінностей незалежної України особливого значення набуває сім'я як найкраще природне середовище для виховання, захисту та розвитку дітей, важливий чинник їх соціалізації. На жаль, сьогодні сім'я як соціальний інститут переживає гостру кризу, причинами якої є зовнішні суперечності (між суспільством і сім'єю), а також внутрішньосімейні суперечності, які призводять до збільшення кількості неблагополучних сімей, що не сприяє успішному вихованню та розвитку дітей у сім'ї. Саме тому держава здійснює кроки щодо підтримки та захисту дитячих закладів освіти і сім'ї як соціальних інститутів, які відповідають за виховання, навчання і розвиток дітей (програми “Українська родина”, “Соціальна підтримка сім'ї” тощо).

Вивчення чинного законодавства України про освіту дає підставу для висновку, що робота педагога з батьками вихованців є одним із напрямів виховного процесу й одночасно умовою успішного його здійснення. Так, у Законі України “Про загальну середню освіту” [1] зазначено, що батьки є учасниками навчально-виховного процесу. У “Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті” зазначається, що система освіти має забезпечувати “навчання <...> навичок поведінки у сім'ї, колективі й суспільстві, системі соціальних відносин” [3, с. 4], а рівний доступ до якісної освіти забезпечується співпрацею з сім'єю, допомогою їй у догляді та навчанні дітей. Обов'язки учасників виховного процесу (батьків, вихователів) визначено в Законі України “Про дошкільну освіту”, який визнає взаємодію сім'ї та дошкільних навчальних закладів (далі – ДНЗ) за необхідність [2].

Слід зазначити, що на різних етапах розвитку українського суспільства по-різному формувалося ставлення до дитинства, ставилися різні завдання щодо можливості залучення його до дорослого соціуму. На певному етапі розвитку суспільства, зокрема у 20–30-ті рр. ХХ ст., виникла досить серйозна взаємодія батьків, школи, громадськості, де школа була ініціатором “педагогізації суспільства”, а батьки, у свою чергу, пропонували свої послуги на допомогу школі.

Сьогодні, як свідчать дослідження науковців, сім'я як головний соціальний інститут не виконує своїх функцій з формування особистості: аналіз міжособистісних стосунків у сім'ї (за матеріалами дитячих малюнків сім'ї) показує усамітненість дитини, її невключеність у сім'ю та відчуженість від найближчих дорослих. Все це відображає негативні тенденції, характерні для сучасної сім'ї, які не можуть не впливати на емоційний стан дітей та їх розвиток. Все це вимагає перегляду змісту, форм, методів роботи педагогів з сім'єю в нових умовах, розробки методичного забезпечення цього процесу.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в сучасній педагогічній теорії розглядаються найбільш злободенні проблеми, питання, зокрема взаємодія сім'ї та ДНЗ (Н. Виноградова, Л. Загик, В. Іванова, Н. Кот, В. Котирло, С. Ладивір, Т. Маркова, Л. Островська, Т. Пагута, Л. Сухарева, Л. Федорович та ін.); окремі аспекти роботи педагога з батьками (Ю. Азаров, П. Блонський, І. Гребенніков, П. Лесгафт, А. Макаренко, Г. Селевко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.); підготовка майбутнього педагога до роботи з різними типами сімей (Т. Гущина, О. Семенов, Р. Серьожнікова, І. Трубавіна, Н. Усманова, Т. Шульга та ін.); українська родинна педагогіка (В. Костів, В. Постовий, М. Стельмахович та ін.). Проте, на наш погляд, маловивченою залишається специфіка роботи вихователя ДНЗ з батьками як рівноправними учасниками педагогічного процесу та підготовка майбутніх вихователів до організації і здійснення співпраці ДНЗ з родинами.

Виходячи з цього, вважаємо за необхідне посилення спеціальної кваліфікованої підготовки майбутніх вихователів, а саме: озброєння студентів факультету дошкільної освіти теоретичними і практичними знаннями щодо ефективної співпраці ДНЗ з родинами.

*Метою статті* є спроба висвітлити роль спецкурсу “Теорія і методика співпраці ДНЗ з родинами” у підготовці майбутніх вихователів до роботи з батьками.

У процесі здобуття професійної освіти майбутні працівники дошкільних освітніх установ вивчають питання організації спілкування педагогів з батьками вихованців в ДНЗ. Зокрема, ці питання розкриваються в процесі вивчення студентами дисциплін “Сімейна педагогіка”, “Дошкільна педагогіка”, проте, на нашу думку, запропонований обсяг і зміст окремих розділів програми не охоплює всіх аспектів взаємодії ДНЗ і сім'ї.

Разом з тим факультативний спецкурс “Теорія і методика співпраці ДНЗ з родинами” надає студентам більшої можливості здобути знання про сутність, мету, принципи співпраці ДНЗ з родинами дошкільників; особливості освітньо-розвивального середовища сім'ї; особливості змісту, форм і методів взаємодії з різними типами сімей; принципи і прийоми діагностування потреб сімей в психолого-педагогічному супроводі; функції педагогічного колективу ДНЗ щодо питань співпраці з родинами дошкільників. Теоретичні знання студентів сприяють формуванню таких професійних умінь, як діагностування стилів внутрішньо-сімейних відносин, а також

потреб сім'ї в психолого-педагогічному супроводі; доцільне обрання форм і методів, розробка змісту роботи ДНЗ з сім'єю дошкільника; планування, організація і здійснення співпраці з родинами дітей дошкільного віку.

У свою чергу, курс забезпечує підготовку студентів до використання набутих знань під час проходження педагогічної практики, яка, зокрема, передбачає завдання стосовно співпраці з родинами вихованців.

Сучасна вища школа семінарським заняттям відводить значну частину навчального часу, особливо з дисциплін гуманітарного циклу.

Отже, розглянемо сучасні форми проведення спецкурсу, який має інноваційний характер, спрямований на активізацію практичної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ, а також на динамічну й активно-творчу взаємодію з батьками.

Разом з традиційними формами організації семінарів (бесіди, диспути, виступи студентів, моделювання різних педагогічних ситуацій тощо) застосовуються й такі:

1. *“Хвилинка презентації”*. Відомо, що батьки, які обирають дошкільний заклад, бажають отримати якомога більше інформації про нього: про вихователя майбутньої групи, про технічне облаштування, про надання освітніх послуг тощо. Звідси майбутні вихователі на занятті мають спробувати самопрезентувати дошкільний заклад, групу, надати інформацію про послуги тощо. Для цього під час заняття, об'єднавшись у групи (по три – чотири), студенти розробляють своєрідну рекламу ДНЗ та за відведений час мають репрезентувати свій заклад якомога краще. Як показує практика, такі заняття проходять завжди жваво, цікаво, крім того, мають практичне значення (наприклад, під час проведення *“Дня відкритих дверей”*).

2. *“Пошукове поле”* – інтерактивна форма роботи. Для організації гри використовується об'єднання студентів у ротаційні трійки. Кожній трійці пропонується відкрите питання (однакове для всіх) або проблема (практичного, теоретичного, соціального, комунікативного характеру). Наприклад, як краще, спілкуючись із батьками, передавати їм інформацію про дитину, що має негативний характер. Кожен у трійці має відповісти на питання по черзі. Для вирішення цієї проблеми студенти вчаться будувати *“коло”* варіантів рішень і кожна трійка пропонує власне рішення, що обговорюється і береться до уваги. Тобто для системного бачення кола проблем та шляхів їх вирішення майбутні вихователі вчаться складати *“пошукове поле”* – інтегрально пов'язані між собою проблеми з оптимальними варіантами їх комплексного вивчення.

3. *“Цитатні суперечки”* – форма роботи, яка має характер інтерактивного тренінгу і ставить за мету доведення власної думки за допомогою: а) цитат із досліджень видатних науковців та практиків щодо питань взаємодії ДНЗ з сім'ями дошкільників (на першому етапі); б) аргументації власної думки стосовно відомих висловів у режимі *“згоден, тому що”* або *“не згоден, тому що”* (на другому етапі).

Варто зазначити, що груповий та самостійний аналіз необхідних цитат сприяє самоосвіті та загальній ерудиції майбутніх вихователів. Вміння



доводити власну думку формується поряд з навичками оцінювання, аналізу, вивчення ситуації.

4. “Педагогічна карусель”. Вона використовується для обговорення проблеми, збирання інформації, перевірки знань, визначення термінології тощо.

“Карусель” складається з двох кіл, у яких однакова кількість учасників. Кожен учасник внутрішнього кола утворює пару з учасником зовнішнього кола. Пари обмінюються своїми міркуваннями щодо визначеної проблеми.

Внутрішнє коло залишається нерухомим, а учасники із зовнішнього кола за сигналом ведучого (викладача) протягом заходу змінюють свої місця, утворюючи нові пари відповідно до оголошеного заздалегідь правила: за годинниковою стрілкою або проти неї. Пари з різних кіл змінюють свій склад аж поки зовнішнє коло не зробить повний оберт навколо внутрішнього. Таким чином, студенти збирають максимум інформації і занотують її.

Слід сказати, що ефективному проведенню спецсемінару допомагає постійно діюча (на період викладання курсу) “Творча студія” – своєрідна форма роботи майбутніх вихователів з моделювання. Тобто студенти, за бажанням, об’єднуються у групи для виконання домашнього завдання творчого характеру (складання річного плану роботи з сім’ями дошкільників, розробка питань для анкетування, бесіди, оформлення батьківського куточка тощо). Для оцінювання творчих робіт можна задіяти незалежну експертну групу (наприклад, по одному представнику з кожної студії або студентів інших курсів, викладачів).

Для системності й узагальнення пошуків викладачі пропонують документи, підручники, довідкові видання, електронну інформацію. Крім цього, бажано запропонувати студентам зберігати всі розроблені матеріали у своєрідному портфоліо, зміст якого, на нашу думку, можна ефективно використовувати як під час практики, так і в подальшій професійній діяльності.

**Висновки.** Отже, цінність сучасних форм організації спецкурсу у підготовці майбутніх вихователів до роботи з батьками вбачаємо в тому, що вони забезпечують зворотній зв’язок, відвертий обмін думками, дають змогу аналізувати конкретні ситуації, приймати необхідне рішення, вчать культурі дискусій, об’єднують колектив, підвищують рівень відповідальності кожного студента, покращують міжособистісні стосунки, допомагають кожному розкрити потенційні можливості, вчать розуміти, бачити і відчувати потреби дітей.

#### Література

1. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. // Освіта України. – № 25. – 1999. – С. 5–8.
2. Про дошкільну освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/ed\\_2010\\_07\\_06/T012628.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ed_2010_07_06/T012628.html).
3. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

## ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ПРО ЧАС У ДОШКІЛЬНИКІВ

Успішне здійснення реформи дошкільного виховання, вирішення завдань, поставлених у нормативно-державних програмах, документах (Закон України “Про дошкільну освіту” № 2628-111 від 11.07.2011 р.; Наказ МОН “Про впровадження програми розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” № 1111 від 23.11.2010 р.), можливе за умови усунення внутрішніх і зовнішніх суперечностей між завданнями сучасного освітньо-виховного процесу і науковими основами їх забезпечення в галузі дошкільної освіти. Сьогодні значно змінюється вектор навчання і виховання дітей дошкільного віку, уточнюються орієнтири та критерії формування уявлень про зовнішній навколишній світ, до яких належать знання про час.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати ефективність використання в системі знаково-символічних, лінійних, циклічних, матеріально-об’ємних моделей, які суттєво впливають на формування знань про час у дошкільників; навести переваги системного використання моделей у навчанні дошкільників.

Деякими науковцями зроблено систематизацію знань (В.Й. Логінова) на підставі відповідних принципів їх відбору (М.М. Поддяков, П.Г. Саморукова) та ієрархізації (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов). Ряд дослідників (Л.Г. Елькін, Г.М. Леушина, Г.О. Люблінська, С.Л. Рубінштейн) вважають за необхідне розкривати дітям знання суттєвого, загального, що характеризує час. Експериментально вивчено пізнавальні можливості дошкільників про засвоєння знань про час (М.Є. Веракса, К.В. Назаренко, Т.Д. Ріхтерман), чому сприяють матеріальні й знаково-символічні моделі, які можуть бути носіями групи істотних ознак часу, слугувати засобами пізнання часових процесів для дітей (Л.А. Венгер, В.В. Давидов, М.М. Поддяков).

Історія дошкільної педагогіки свідчить, що основні зусилля дослідників були спрямовані на відбір, систематизацію понять про навколишній світ (О.П. Усова) [38]. Встановлена міра глибини і повноти їх змісту, необхідних дошкільникам. Виникли принципи відбору і систематизації (В.Й. Логінова, М.М. Поддяков, П.Г. Саморукова) [31]. Введено ієрархізацію знань як ознаку системності (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) [10; 45]. У дошкільну педагогіку введено такі поняття, як: “принципи відбору, побудови програми знань, умінь, навичок”, “організація процесу навчання”, “засвоєння елементів навчальної діяльності дітьми дошкільного віку”. У зв’язку з цим досліджується проблема адекватності застосовуваних у дошкільних закладах дидактичних методів, засобів, форм змісту, цілям і перспективам розвитку дошкільної освіти. Вихователі постійно звертають увагу дослідників на “спонтанно-реактивний” характер навчання дошкільників. Знання дитини про час формуються тими цілями, які висуваються її власною емоційною сферою та сферою активності [1]. Виникає складна проблема взаємодії дозрівання, розвитку й навчання дитини, яку не можна

успішно вирішити в рамках існуючої сучасності. З іншого боку, дитина дошкільного віку має достатні пізнавальні можливості, щоб засвоїти початкові поняття про час (М.Є. Веракса, К.В. Назаренко, Т.Д. Ріхтерман) [5; 22; 23], отже, потенціал навчання з використанням наочних засобів (тобто моделей), дидактичних ігор, практичних завдань і вправ ще потребує осмислення.

Знання про час, про часові циклічні зміни, які спостерігає дитина у своєму житті, є необхідною умовою успішного навчання у початковій школі. Однак для цього дитячий практичний досвід є недостатнім. Багато-річна практика дошкільного навчання це підтверджує.

Низький рівень засвоєння знань про час, очевидно, пояснюється тим, що не до кінця розкрито змістовну характеристику останнього та відсутня доступна наочність. Не врахована сукупність таких умов, як взаємодія дозрівання, розвитку і навчання дитини. Якщо діти дошкільного віку зрозуміють змістову циклічність і лінійність часу, то це дасть змогу їм більш усвідомлено користуватися часовою термінологією у повсякденному житті, правильно планувати свої дитячі справи у часі, глибше розуміти навчальний матеріал, що містить часові категорії.

Відсутність наочних форм про час призводить до того, що плинність, необоротність часу, тобто основні його властивості залишаються поза свідомістю дитини і довго тримають дошкільників у полоні “еґоцентричного розуміння часу” (Л.Ф. Обухова) [26]. Ілюстрації, фотографії, картини, малюнки як наочні засоби навчання не можуть повною мірою відобразити об’єктивні властивості часу, оскільки характеризуються статичністю, дискретністю і суб’єктивізмом. Випадкові характеристики й ознаки окремих сприймань теж значно знижують якісний рівень знань про час у дошкільників 5–7 років. Недостатньо ієрархізовані знання про час, які не відображають суттєві змістовні характеристики того чи іншого поняття (“доба”, “тиждень”, “пори року”), не поліпшують умови розвитку дитини. Це не задовольняє практику дошкільного виховання. Діти не можуть правильно співвідносити різні відрізки часу, які включають у реальні життєві ситуації, а при розв’язанні арифметичних задач орієнтуються на їх числове вираження, а не на співвідношення часових мір (К.В. Назаренко) [23]. Слова, що характеризують певні інтервали часу, не ввійшли до їх активного словника. Уявлення про те, чому день змінює ніч і чергуються пори року, є примітивними й базуються на казкових описах явищ природи. У дошкільному віці думка дитини стрімко прагне проникнути в течію часу, зрозуміти на рівні наочних моделей необоротність часових процесів. Ці прагнення спонукають до перегляду численних телепередач, спілкування з дорослими, батьками, вихователями, які постійно використовують термінологію, яка пов’язана з часом. Дитина постійно відчуває, що всі справи, почуття, думки людей мають “векторну природу часу”, тобто немає практично жодного висловлювання, що не пов’язано з минулим або майбутнім людини. Дитина відчуває важливість часу та його роль у житті кожної людини. Коли дошкільник хоче висловити плани на майбутній час, то він використо-

вує число та пов'язує його з майбутнім часом: “Я скоро до вас прийду, може 10 або 20 (числа)”.

Вивчення наукової літератури з питань розвитку дитини (С.О. Ладівір, В.О. Онищук, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін) дало змогу охарактеризувати знання про час з погляду обсягу, якості та рівнів їх сформованості у дитини [27; 29; 34; 36]. Формування знань у дітей дошкільного віку про час є складним процесом, який містить у собі такі компоненти, як сприйняття, усвідомленість, застосування часових знань у різних видах дитячої діяльності.

Ряд дослідників (Г.М. Леушина, Г.О. Люблінська, С.Л. Рубінштейн, Л.Г. Елькін) вважають за необхідне розкривати дітям знання суттєвого, загального, що характеризує час [18; 19; 33; 44]. Цілеспрямоване й організоване формування знань про час у дошкільників 5–7 років на основі визначених форм, методів і наочних засобів навчання дає змогу успішно вирішити проблему, про що свідчать праці вчених (М.О. Данилов, О.В. Запорожець, Т.О. Маркова, О.П. Усова) [11; 15; 20; 38].

Матеріальні й знаково-символічні моделі в загальногносеологічному плані можуть бути носіями групи істотних ознак часу, слугувати засобами пізнання часових процесів, які можуть бути доступні дошкільникам старшого дошкільного віку (Л.А. Венгер, В.В. Давидов, М.М. Поддьяков) [4; 10; 31], про що свідчить використання окремих моделей для орієнтування в часі (М.Є. Веракса, К.В. Назаренко, Т.Д. Ріхтерман) [5; 22; 32].

Розуміючи значущість часових уявлень як першооснови для засвоєння знань про час дошкільниками у різних вікових групах, дослідники моделюють наочні засоби навчання.

До наочно-дієвого способу пізнання належить метод моделювання. Він робить наочними, приховані від безпосереднього відчуття, властивості, зв'язки, відносини. Моделювання ввійшло в дошкільну дидактику завдяки дослідженням Л.А. Венгера, Д.Б. Ельконіна, О.В. Запорожця, М.М. Поддьякова і спирається на моделюючий характер дитячої діяльності (Г.В. Лернер, В.Г. Нечаєва, І.С. Якиманська) [17]. Сучасні дослідження (А.М. Давидчук, В.І. Логінова, Л.О. Парамонова та ін.) свідчать про зростаючий інтерес до моделей та їх використання в різних видах діяльності дошкільників [30].

Дошкільна педагогіка дотримується філософського визначення моделі, яка здатна замінити об'єкт пізнання і давати нову інформацію про цей об'єкт (В.О. Штофф) [42]. Порівняльний аналіз наукових (О.І. Уйюмов) [37] і навчальних моделей (Л.М. Фрідман) [39] підтверджує, що останні є носіями головних ознак перших. Отже, умови відображення, репрезентації й екстраполяції можуть поширюватися на моделі про час, які використовують у роботі з дошкільниками.

Предметні та графічні моделі мають відповідні характеристики, але свій зміст вкладається в предметно-схематичні, знакові, логіко-математичні моделі в дошкільній педагогіці. Н.Г. Салміна зазначає, що використання в навчанні схем і знакових формул як моделей – питання дискусійне, оскі-

льки не виконується умова екстраполяції, тобто здобуття нової інформації про об'єкт, який вивчається [35].

У дошкільній педагогіці розроблені та застосовуються моделі для формування природознавчих (С.І. Ніколаєва) [25], математикознавчих (К.В. Назаренко) [23], мовознавчих (Л.Є. Журова, Д.Б. Ельконін) [13; 45], конструктознавчих (Л.О. Парамонова) [30] знань дошкільників.

Широке використання моделей пояснюється тим, що вони відображають елементи закономірностей оточуючого світу, несуть у собі найсуттєвіші ознаки будь-яких процесів, характеризують приховані сторони ситуації чи явища й можуть пов'язувати між собою розумове та почуттєве пізнання (В. Оконь) [6; 9; 12; 28; 40]. На їх основі “може бути організована пошукова діяльність дітей” (А.М. Богуш) [2] і забезпечується “поступовий перехід від наочних уявлень і понять, від реальних і окремих думок до думки абстрагованої” (М.О. Данилов) [11].

Дослідники К.В. Назаренко [22], Т.Д. Ріхтерман [32], Р.І. Чуднова [41] на підставі використання моделей зробили висновок про те, що вони є зв'язувальним ланцюгом між почуттєвим і раціональним пізнанням часу у дошкільників. Дошкільники одержують доступ до характеристик часу, які безпосередньо не сприймаються. Лінійні й кругові змодельовані цикли тільки частково відображають властивості часу. Моделі, які вже використовуються у дошкільній педагогіці, не до кінця враховують умови екстраполяції, тобто отримання нового знання про час. Використання моделей, які відображають суттєві характеристики часу, у дидактичних іграх, дидактичних вправах, практичних завданнях за умови їх відображення, презентації й екстраполяції можуть вплинути на якісне формування знань дітей дошкільного віку 5–7 років.

Дитина відокремлює істотне, головне від неістотного, другорядного, вона об'єднує, групує, узагальнює виділені ознаки, властивості, відношення об'єктів і завдяки цьому доходить до глибшого їх розуміння. Система моделей дає змогу розкривати загальне в поодинокому, пізнати сутність часу. Поглиблений аналіз і синтез об'єктів, які пов'язані із часом, абстрагування і узагальнення деяких істотних властивостей часу відбувається під впливом потреб дитини дошкільного віку.

Аналіз наукової проблеми розкриває основні причини про формальність та неузгодженість знань у дітей дошкільного віку. Так, наприклад, планування у середніх, старших, підготовчих до школи групах, аналіз конспектів занять, бесіди з вихователями дошкільних груп висвітлюють той факт, що сам підхід відбору знань, підбір наочного матеріалу (картки, ілюстрації, картинки) та головного методу навчання (оповідання вихователя) впливає на формування одиничних уявлень, в основі яких лежить “суміш” другорядних та першорядних ознак часу. Практичне планування роботи висвітлює вузькосенсуалістичні й натуралістичні концепції формування знань, що мають безкінечно широкий варіаційний ряд другорядних елементів. Це плутає дитину, гальмує своєчасне розуміння суттєвих ознак часу на прикладі доби, тижня, пори року з використанням системи моделей.

Конкретизація та систематизація знань про час базуються на помилковій наочно-чуттєвій основі, а такі засоби, як фотографії, ілюстрації, картини і вербальні методи навчання не достатньо впливають на формування повних, усвідомлених і взаємопов'язаних знань про час. На наш погляд, необхідно актуалізувати діяльнісний, моделювальний та особистісно орієнтований підходи в організації діяльності дітей, які будуть пов'язані з формуванням знань про час. Необхідно використовувати інші чуттєві наочні опори, які відображають характерні й головні властивості часу. Бракує системи дидактичних ігор, вправ, у меті й ігрових завданнях яких розкриті часові явища, знання про добу та її частини, про дні тижня тощо.

Отже, нами встановлено, що відсутність системи використання моделей за відповідними цілями, відсутність обґрунтованих шляхів їх використання у формуванні знань про час у дошкільників 5–7 років стримує вирішення цієї наукової проблеми.

Ми сформулювали завдання для вирішення проблеми, зокрема перевірити в експерименті залежність сформованості знань дітей дошкільного віку від логіки і послідовності використання моделей, які забезпечують усвідомлення знань про час. А це означає, що можна використовувати моделі у відповідній послідовності, які відображають *індуктивний шлях* формування знань про час (від окремого до загального), *дедуктивний шлях* формування знань про час (від загального до окремого) та *змішаний (традиційний)* у середніх, старших і підготовчих до школи групах.

*Індуктивний шлях* формування знань про час у дітей дошкільного віку характеризується рядом конкретних спостережень у природі в різний час доби, розглядом конкретних ситуацій, а саме: робота людей вранці, ввечері, протягом року (на підставі використання картинок, ілюстрацій, фотографій) з подальшим узагальненням отриманих знань на знаково-символічних лінійних, циклічних та матеріальних об'ємних моделях.

Індуктивний шлях формування знань перебуває в контексті з розумово-емпіричною теорією мислення, яка виходить з того, що формування знань про час базується на безпосередньо сприйнятих природних явищах з їх узагальненням на картинках та ілюстраціях. Пізнання починається з почуттєвого споглядання природи, оточуючої дійсності, а згодом виходить за межі почуттєвого уявлення на підставі застосування й використання ілюстративного матеріалу, який поступово змінюється на знаково-символічні та матеріальні моделі.

*Дедуктивний шлях* формування знань про час у дошкільників характеризується тим, що одразу здійснюється підхід від суттєвих і загальних ознак до їх окремого сприймання. Експериментатор починає одразу працювати з моделями, такими як: знаково-символічні лінійні, циклічні, матеріальні, об'ємні. Варіювання окремих особливостей (ранок сонячний, ранок літній або ранок зимовий) узагальнюються на рівні поняття "ранок", дається визначений інваріант через відповідну модель. Так, наприклад, в авторській дидактичній грі "Частини доби" ігровим матеріалом є чотири кольорові моделі, які поступово замінюють ілюстраціями. Визначити сут-

тєве знання – виявити для дитини закономірність, яка має в оточуючому світі свою наочність. Моделі пов'язують особливі й одиничні часові явища та їх узагальнюють. Моделі як предметно-чуттєва основа, на відміну від інших наочних засобів навчання (ілюстрації, картинки), характеризують головні ознаки часу. Матеріальні та знаково-символічні моделі систематично використовуються в організації діяльності дітей, у рухливих, дидактичних іграх, в організації практичної самостійної діяльності. Індивідуальний досвід, накопичений кожною дитиною, реорганізується.

*Змішаний (традиційний) шлях* формування знань про час у дітей дошкільного віку – традиційна методика, яка широко використовується у дошкільних навчальних закладах.

У формуванні знань про час у дошкільників 5–7 років значну роль відіграють діяльнісний та моделювальний підходи. Доступність моделювання для дошкільників пояснюється тим, що дитина рано оволодіває вміннями замінити об'єкти у грі на моделі, використовує їх у різних видах діяльності.

За допомогою моделей знання про час у дошкільників відображені як єдність чуттєво-наочного й абстрактно-розумового. Аналіз використаної системи моделей показує, що вони відповідають науковим умовам їх створення, а саме: наочному відображенню, репрезентації, екстраполяції знань про час. Ефективність моделей значно зросла на основі постійного і послідовного їх використання в контексті системи таксономічних цілей з формування знань про час у дошкільників 5–7 років.

Ефективність знань про час у дошкільників підвищена за рахунок використання системи моделей лінійних, кругових, об'ємних, які відображають ієрархію часових знань, їх взаємозв'язок. Новостворені об'ємні моделі часу мали ті переваги, якими не характеризувалися раніше відомі моделі:

- вдало поєдналися переваги кругової і лінійної форм (від кругової взято цикл, а від лінійної – лінійно-ритмічну зміну циклів);
- наочно відображено і репрезентативно подано динаміку реального часового моменту, за яким може спостерігати дитина;
- за законами діалектики розкрито зміну доби на іншу, зміну тижня на інший, зміну одного року на інший, на декілька років, що дало змогу дошкільникам зрозуміти плинні часові зміни та усвідомлено орієнтуватися в часі.

За результатами формувального експерименту можна зробити висновки, що дедуктивний шлях формування знань про час у дітей 5–7 років забезпечує у середній, старшій, підготовчій до школи групах високі показники та реконструктивний рівень знань про час. Це пов'язано із системним використанням знаково-символічних лінійних, циклових та матеріальних об'ємних моделей, які відображають суттєві характеристики доби, тижня і пори року та впливають на ієрархічність сформованих знань, які мають ознаки системності.

Індуктивний шлях формування знань про час забезпечує результати у середній і старшій групах та недостатньо впливає на результати формування знань про час у групі сьомого року життя. Порівнюючи дедуктивний шлях формування знань про час та індуктивний шлях, отримуємо результати на користь першого у всіх других експериментальних групах.

Виходячи з вищезазначеного, а також отриманих експериментальних результатів формувального етапу педагогічного дослідження та порівнюючи з результатами констатувального етапу педагогічного дослідження, можна рекомендувати вихователям дошкільних навчальних закладів при організації педагогічного процесу таке.

Плануючи навчальні заходи з дітьми п'ятого, шостого, сьомого років життя, які спрямовані на формування знань про час, необхідно враховувати цілі, завдання, підбір дидактичних ігор, вправ та систему моделей. Особливу увагу необхідно приділити лінійним, циклічним та об'ємним моделям та використовувати їх постійно в системі. Ілюстрації, фотографії, картинки, як наочні засоби, є допоміжним матеріалом, але не основним, тому до них слід звертатися на завершальних етапах роботи. Необхідно використовувати систему дидактичних вправ, практичних завдань, які спеціально розроблені для ієрархізації знань про час на підставі використання системи моделей. У цьому віці ієрархічність знань про час легко формується, якщо на перший план висунуті тільки головні та суттєві ознаки часу на прикладі "добі", "тижня", "пори року". Такі суттєві характеристики часу, як плинність, лінійність, необоротність, рухливість, краще відображає система моделей, яка абстрагується від незначних та другорядних ознак, що наповнюють кожную частину доби, тижня, року і яку проживає дитина. А такому підходу сприяє дедуктивний шлях формування знань про час у дітей 5–7 років.

Це дослідження не претендує на остаточне вирішення проблеми формування знань про час, оскільки на їх якість впливають індивідуальні пізнавальні здібності дітей, творча активність та кваліфікація вихователів, а також створення відповідних педагогічних умов. Вважається доцільним вивчення динаміки усвідомленості та взаємопов'язаності знань про час у групах з різним віковим складом.

**Висновки.** Знання про час, про часові циклічні зміни, які спостерігає дитина у своєму житті, є необхідною умовою успішного навчання у початковій школі. За допомогою розглянутих моделей знання про час у дошкільників відображаються як єдність чуттєво-наочного й абстрактно-розумового у їх свідомості. Аналіз системи знаково-символічних, матеріально-об'ємних, лінійних, циклічних моделей показав, що вони відповідають науковим умовам їх створення, а саме: наочному відображенню, репрезентації, екстраполяції сутності часу, є носіями групи істотних ознак часу, слугують засобами пізнання часових процесів, доступних дошкільникам.



## Література

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М. : Наука. – 1990. – С. 114–129.
2. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе / А.М. Богуш. – К. : Рад. школа, 1984. – 176 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
4. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
5. Веракса Н. Формирование единых временно-пространственных представлений / Н. Веракса // Дошк. воспитание. – 1976. – № 5. – С. 48–50.
6. Вудроу Г. Восприятие времени / Г. Вудроу // Экспериментальная психология. – М. : Иностранная литература, 1963. – Т. 2. – С. 859–875.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1956. – 263 с.
8. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : Педагогика, 1976. – 334 с.
9. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. – М., 1994. – 176 с.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
11. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1960. – 288 с.
12. Дмитриев А.С. Ориентировка человека во времени (осознанная оценка коротких интервалов времени) / А.С. Дмитриев // Успехи физиологических наук, 1980. – Т. 1. – № 4. – С. 47–62.
13. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду / Л.Е. Журова. – М. : Педагогика, 1978.
14. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
15. Запорожец А.В. Формирование восприятия у дошкольников / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1968.
16. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
17. Лернер И.Я. Базовое содержание общего образования / И.Я. Лернер // Сов. Педагогика. – 1991. – № 11. – С. 15–21.
18. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
19. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1972. – 256 с.
20. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т.А. Маркова. – М. : Просвещение, 1991.
21. Менчинская Н.А. Вопросы обучения и воспитания / Н.А. Менчинская // Сов. Педагогика. – 1979. – № 9. – С. 34–41.
22. Назаренко К.В. Обучение детей определению времени на часах / К.В. Назаренко // Дошк. воспитание. – 1976. – № 5. – С. 46–48.
23. Назаренко К.В. Формування у дошкільників початкових знань про час та його вимірювання / К.В. Назаренко // Дошк. виховання. – 1971. – № 10. – С. 9–14.
24. Непомнящая Н.И. Психологический анализ обучения детей 3–7 лет (по материалам математики) / Н.И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1983. – 112 с.
25. Николаева С. Использование моделей при ознакомлении с природой / С. Николаева // Дошк. воспитание. – 1982. – № 4. – С. 32–34.
26. Обухова Л.Ф. Эгоцентрическая речь / Л.Ф. Обухова // Психологический словарь / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М., 1983.
27. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир. – К. : Рад. шк., 1986. – 150 с.
28. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. школа. – 1990. – 382 с.
29. Онишук В.А. Урок в современной школе / В.А. Онишук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
30. Парамонова Л. Проблема формирования обобщенных способов действий / Л. Парамонова, О. Сафонова // Дошк. воспитание. – 1985. – № 9. – С. 48.
31. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Подьяков. – М. : Педагогика, 1977.
32. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей. – М., 1991. – 214 с.
33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 448 с.
34. Савченко О.Я. Реформування змісту початкової освіти / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 2–7.
35. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : МГУ, 1981. – 136 с.
36. Скаткин М.Н. Прогнозирование развития школы и педагогической науки / М.Н. Скаткин, Г.В. Воробьев // Сов. Педагогика. – 1975. – № 10. – С. 60–80.

37. Уйюмов О.И. Логические основы метода моделирования / О.И. Уйюмов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
38. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова ; [под ред. А.В. Запорожца]. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение. – 1981. – 176 с.
39. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1983. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”, № 6).
40. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993. – 462 с.
41. Чуднова Р. Обучение детей ориентировке во времени / Р. Чуднова // Дошк. воспитание. – 1979. – № 1. – С. 24–29.
42. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 301 с.
43. Щербакова Е.И. Методика обучения математике детей дошкольного возраста / Е.И. Щербакова. – К. : Вища школа. – 1985. – 247 с.
44. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 311 с.
45. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978.

ХАУСТОВА О.В.

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДУХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

Умовою подолання духовної кризи суспільства є підвищення якості освіти як основи духовного, соціального й економічного розвитку країни. Визначальною передумовою трансформацій у системі загальної та середньої освіти є компетентність вчителя в основних сферах його діяльності, до яких відносять, крім навчання та розвитку особистості дитини, духовне і моральне виховання й самовиховання. У цьому контексті актуальним завданням післядипломної педагогічної освіти є формування духовної компетентності вчителя як чинника впливу на духовну сферу дитини й суспільства в цілому.

Сутність компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів розвивають у своїх працях Н. Бібік, О. Гура, Л. Даниленко, Л. Карамушка, А. Маркова, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені праці В. Адольфа, Т. Браже, Д. Бритела, С. Будака, М. Кабардова, Р. Квасниці, В. Ландшеер, О. Шиян та ін.

Питання духовної компетентності є менш визначеним. Сутність духовності й духовного розвитку особистості розкривають І. Гобзова, І. Зязюн, О. Колісник, Д. Леонтьєв, В. Москалець, В. Мурашов, О. Омельченко, Е. Помиткін, Г. Шевченко та ін. Духовний потенціал і духовну культуру особистості характеризують В. Вербець, О. Горожанкіна, О. Олексюк, Е. Помиткін, С. Черніков та ін. Концепцію духовної компетентності розроблено В. Волковою. Однак, недостатньо дослідженою залишається сутність духовної компетентності, її взаємозв'язки з іншими педагогічними феноменами.

*Метою статті* є визначення сутності духовної компетентності вчителя та її зв'язку з його духовним потенціалом.

Для визначення специфіки духовної компетентності вчителя звернемося до аналізу її родової ознаки – категорії “компетентність”. “Компетентність” тлумачиться як кінцевий результат навчання; сукупність знань у діяльності; особистісна якість, здібність, яка необхідна для вирішення певних завдань; прагнення й здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) у творчій діяльності. Отже, компетентність вчителя є пов’язаною з його потенціалом. Певна частина дослідників (В. Кальней, М. Чошанов, С. Шишов) вважають цим потенціалом компетенції професіонала.

Сутність і зміст професійних компетенцій є предметом наукових пошуків І. Чебанної, яка визначає їх таким чином: “Потенційна активність суб’єкта діяльності, готовність і прагнення до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати” [9, с. 8]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники тлумачать поняття “компетенція” як “потенційну здатність людини до діяльності, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, здобутих завдяки навчанню” (Н. Бібік, Т. Сорочан, А. Хуторський та ін.) [7, с. 17].

На потенційні ресурси як джерела компетентності вказує Е. Зеєр, який визначає метою формування компетентності створення умов для “повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, реалізації потреби особистості в самозміні, самовизначенні, самоздійсненні, самореалізації” [4]. Ю. Заславська доводить, що компетентність є актуальним проявом ресурсів особистості в діяльності [3]. Таким ресурсом, на її думку, є компетенція.

Спираючись на висновки Ю. Заславської, ми вважаємо, що духовна компетентність вчителя є актуальним проявом його духовного потенціалу в професійній діяльності. Духовний потенціал, на нашу думку, інтегрує задатки й здібності, необхідні для розквіту творчості, діяльнісного втілення загальнолюдських цінностей Істини, Краси, Добра, любові до світу й людини, що уможливорює життя, спілкування й професійну діяльність у переживанні спокою, радощів і щастя. Залежно від індивідуальних особливостей світогляду духовний потенціал може базуватися на атеїстичній ціннісній основі або на релігійному підґрунті.

Духовний потенціал є інтегральним утворенням, що в унікальній та неповторній комбінації поєднує можливе й дійсне, свідоме й несвідоме, суще й належне; взаємопов’язує здібності й здатності особистості до прийняття, переживання й творчого втілення у всіх сферах життєдіяльності базових загальнолюдських цінностей та індивідуальних ціннісних новоутворень. Духовний потенціал – особлива, здатна до саморозвитку система відновлюваних внутрішніх ресурсів духу людини, які виявляються в діяльності, що спрямована на творче втілення загальнолюдських потреб, цінностей й ідеалів у художньо-естетичній, інтелектуальній, моральній професійній діяльності, соціально значущих вчинках, самопізнанні й самотворенні. Духовний потенціал особистості є результатом соціального культу-

рного впливу, самобудівництва й моральної творчості, естетичної й катарсичної діяльності, рефлексії, інтуїтивного осягання.

Ми розглядаємо духовний потенціал як соціальну цінність, стрижневу особистісну якість, основу духовної самореалізації педагога в професійній діяльності. Реалізація педагогом духовного потенціалу в навчально-виховній діяльності передбачає певну готовність, яка пов'язана з його професійною компетентністю.

Усі види компетентності вчителя належать до його професійної компетентності. У довідковій літературі поняття професійної компетентності вчителя формулюється, як: “володіння вчителем необхідною кількістю знань, вмінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості” [5, с. 62].

Ми вважаємо, що професійна компетентність вчителя, базуючись на цінностях та ідеалах, є духовною за змістом. Однак духовна компетентність, як її різновид, має специфічні властивості.

Духовну компетентність спеціаліста Є. Трифонов вважає конструктом, який є однією зі складових професійної компетентності, що виявляється в розумінні спеціалістом сенсу та мети життя, ієрархії ідеалів, їх ставлення до професійної діяльності в умовах певного виду праці [8].

В. Волкова розглядає духовну компетенцію як поняття, характеристики якого полягають у духовній цілісності людини – “духовного організму”. Ця компетенція дає змогу не тільки глибоко розуміти й удосконалювати власний внутрішній світ, а й бути зрозумілим для інших людей і суспільства, наслідувати загальнолюдський духовний досвід, усвідомлювати себе частиною “космічного цілого” [2].

У концепції В. Волкової людина як носій духовної компетенції зберігає щільний зв'язок з природою і культурою, мисленням і відчуттям. Духовна компетенція дає змогу вирішувати екзистенційні проблеми, проблеми взаєморозуміння, долати власну неорганізованість, тиск психологічних труднощів, пов'язаних з особливостями характеру. Вона виявляється у відмові від реагування на нестійкі настрої іншої людини, від маніпулювання свідомістю; спрямовує зусилля на перетворення самого себе, створення власного духовного світу. На її думку, глибина духовної компетенції розкривається у здатності утримувати образ іншої людини як джерело власного духовного досвіду [2].

Зважаючи на висновки попередніх дослідників, ми визначаємо духовну компетентність різновидом професійної компетентності вчителя, яка репрезентує його готовність до духовного виховання й саморозвитку. Духовна компетентність вчителя, з нашої точки зору, є інтегральним особистісним утворенням, яке поєднує усвідомлені знання, уміння й навички, цінності, якості, духовний досвід, які дають змогу вчителю розвивати духовний потенціал вихованця та власної особистості.

Характеризуючи духовну компетентність, звернемось до побудови її моделі, основою якої є структурна модель компетентності А. Хуторського.

На його думку, складовими такої моделі є цілі, цінності, комунікація, компетентнісний досвід, компетентнісні знання, вміння, навички, готовність до вирішення ситуативних завдань. Найважливішим елементом моделі є готовність особистості до сприйняття нової інформації, до формування необхідних якостей, прагнення пізнавати [10, с. 121]. З нашої точки зору, зазначені А. Хуторським компоненти в аспекті дослідження духовної компетентності вчителя мають професійну та духовну забарвленість і зміст. Тобто цілі, цінності, комунікація, досвід, знання, уміння й навички поєднують професійну та духовну спрямованість. Готовність до вирішення ситуативних завдань та сприйняття нової інформації стосується завдань та інформації духовного змісту, готовність до формування необхідних якостей – стосується духовних професійно значущих якостей вчителя, а прагнення пізнавати включає пізнання духовного світу (власного та іншої людини) та способів його перетворення, вдосконалення. Розглянемо детальніше компоненти духовної компетентності педагога.

Духовними цілями вчителя є духовно-моральне виховання, самовдосконалення, встановлення духовної взаємодії з вихованцем, розвиток його духовного потенціалу тощо. Духовні цінності відображають інтеріоризовані абсолютні (вічні), національні, громадянські, сімейні й цінності особистого життя. Абсолютними цінностями є Доброта, Любов, Правда, Чесність, Краса та ін. До групи національних цінностей відносять такі, як патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять. Громадянські цінності ґрунтуються на визнанні рівності людей і застосовуються в демократичних суспільствах та в житті громад, які визнають принципи демократії. До цієї групи цінностей відносять права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, повагу до закону. Вчитель бере на себе відповідальність не тільки за свій духовний стан, а й за духовний розвиток дитини, заглиблюється у ціннісні виміри, якими є відповідальність, свобода, творчість, смисл, ідеал. Вчинки педагога репрезентують цінності життя, життєтворчості, а взаємопроникнення внутрішніх світів стає змістовим наповненням освітнього процесу.

Як складова моделі духовної компетентності, комунікація набуває ознак духовної взаємодії. Духовна взаємодія як процес, що сприяє духовному взаємному збагаченню, розвитку й самореалізації духовних потенціалів, включає самодобудовування на основі інтуїції та духовної творчості (С. Франк), духовне самотворення як внутрішній пошук (ідеї синергетики), оновлення духовної сутності людини, “людинотворення” (М. Мамардашвілі), самореалізації власного призначення, облагородження себе (М. Бердяєв, В. Соловйов та ін.), взаємодійснення у міжособистісному спілкуванні (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Мухіна, І. Якиманська та ін.), надихаючого спілкування (В. Петровський). У процесі духовної взаємодії задіяні такі психологічні механізми, як фасилітація, емпатія, наслідування на основі збагачення духовно-душевних характеристик, моральне самовдосконалення, гуманізація ціннісно-сислової сфери особистості, актуалізація духовного саморозвитку учасників, узгодження власних дій з вимогами

партнерів взаємодії, взаємообмін духовним досвідом, цінностями, нормами, актуалізація духовних потреб, рефлексія.

Наступний компонент духовної компетентності – духовний досвід особистості – репрезентує сукупність особистісно-сміслових утворень, що включають знання та уявлення про культурні й духовні цінності; ціннісні орієнтації та інтенції на абсолютні цінності; культурні потреби, прагнення до моральних вчинків. Т. Русакова, Н. Полукарова характеризують духовний досвід як пережиті та усвідомлені знання, які подані у формі ставлень та емоційних станів, що виявляються в духовній діяльності й формуються під впливом особистісно значущих смислів [6].

Досвід визначає способи духовного буття особистості в соціальній реальності, виявляється за умов виникнення життєвих “завдань на смисл”, які актуалізують виконання духовно-практичних дій пізнання, переживання, творчості. У структурі духовного досвіду та духовної дії виокремлюють орієнтувальний, виконавчий, рефлексивний компоненти, які відображають спрямованість пізнання й переживання, логіку задоволення потреб і поведінки. У професійній діяльності вчителя духовний досвід є показником духовно-рефлексивного професіоналізму, який висвітлює єдність чуттєвого знання про духовну реальність, досвід духовного буття і здатності духовно-практичної діяльності, що дають змогу педагогу будувати навчально-виховний процес з урахуванням ціннісного змісту витворів культури, створювати ситуації духовного спілкування, стимулювати духовно-практичну діяльність учнів [6].

Серед знань, що входять до складу духовної компетентності вчителя, слід відзначити релігіознавчі знання, знання власних особистісних властивостей та способів самопізнання, знання змісту поняття “духовність”, структури духовності, рівнів її розвитку, способів впливу на духовний розвиток особистості вихованця тощо.

Вміння й навички, необхідні духовно компетентному педагогу, відповідно до законів педагогіки духовно значущої дії, визначених І. Бехом [1], є такими: вміння стимулювати вищі емоційні переживання (моральні, естетичні, інтелектуальні) як спонукальну клітинку морально-духовної свідомості й самосвідомості; перетворювати емоційні переживання у гуманістичні цінності як надбання особистості; розвивати мислення, спрямоване на мотивацію вчинку; мотивувати навчання кінцевими життєвими цілями, а не пізнавальними інтересами; організовувати оволодіння знаннями в контексті духовної культури; піклуватися про того, хто навчається, а не маніпулювати ним тощо.

Духовна компетентність вчителя забезпечує його готовність до вирішення таких ситуативних завдань, розглянутих І. Бехом, як: формування вміння вербально оформлювати те чи інше емоційне переживання; формування самосвідомості, виховування любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, поваги, толерантності до культури всіх народів, які населяють Україну; проблематизування моральної культури, перетворювання історичного морально-етичного досвіду людст-

ва на систему відкритих проблем; охоплення всіх сфер життєдіяльності особистості; орієнтування на найвищі морально-духовні досягнення особистості; здійснення рівноправного партнерства; охорона унікальності й неповторності особистості; запобігання проявам деструктивної поведінки; зберігання послідовності, цілеспрямованості, проєктивності дій тощо.

До структури компетентності А. Хуторського не входять якості особистості професіонала, однак ми вважаємо, що для духовної компетентності особливо важливими є моральні якості вчителя, якими вважають патріотизм, демократизм, гуманність, інтелігентність, високий рівень інтелекту і культури особистості (внутрішньої та зовнішньої), почуття обов'язку, відповідальності, громадянську позицію, готовність служити людям, чесність, повагу до гідності особистості та ін.

Згідно з концепціями таких науковців, як Ю. Мель та Дж. Равен, до структури компетентності входить афективний компонент, який у контексті дослідження духовної компетентності є особливо актуальним, оскільки являє собою почуттєву сферу вчителя, його емпатію, емоційну врівноваженість. Переважання почуттів спокою й радощів, на нашу думку, є афективною основою духовної компетентності.

**Висновки.** Отже, ми можемо зробити висновки щодо актуальності дослідження проблеми духовної компетентності вчителя. Духовна компетентність вчителя є різновидом професійної компетентності вчителя, яка репрезентує його готовність до духовного виховання й саморозвитку, є актуальним проявом духовного потенціалу особистості в професійній діяльності. Духовна компетентність вчителя є інтегральним особистісним утворенням, яке поєднує усвідомлені знання, уміння й навички, цінності, якості, духовний досвід, які дають змогу вчителю розвивати духовний потенціал вихованця та власної особистості.

Перспективи подальших розробок полягають у дослідженні особливостей формування духовної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### Література

1. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 33–40.
2. Волкова О.В. Роль духовной компетенции в становлении образовательной общности: инновационный аспект в подготовке студентов-психологов / О.В. Волкова // Вестник ННГУ. – 2005. – Вып. 1 (6). – С. 207–220.
3. Заславская О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / О.Ю. Заславская. – М., 2008. – 443 с.
4. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
6. Русакова Т.Г. Сущностные характеристики духовного опыта в понятийно-терминологическом аппарате теории воспитания / Т.Г. Русакова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 7. – С. 49–54.
7. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Т.М. Сорочан. – Луганськ, 2005. – 43 с.

8. Трифонов Е.В. Психофизиология человека: русско-англо-русская энциклопедия [Электронный ресурс] / Е.В. Трифонов. – [12-е изд.]. – 1996–2008. – 5000 с. – Режим доступа: <http://tryphonov.narod.ru/tryphonov6/terms6/cmprcm.htm>.

9. Чебанная И.А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа (на примере студентов-технологов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / И.А. Чебанная. – Астрахань, 2008. – 26 с.

10. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / [под ред. А.А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого. – 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

ЧЕРЕМИСОВА І.І.

## СУТЬ ОРГАНІЗОВАНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У наш час, коли зазнали руйнації старі соціальні, моральні й духовні стереотипи й авторитети, а нові ще не утвердилися, гостро постала проблема самостійного вибору людиною індивідуальної системи норм і цінностей. Нездатність діяти відповідно до внутрішніх моральних законів, бути архітектором власної картини світу, свого життя спричинює відхилення у поведінці та правопорушення серед молоді. Багато юнаків та дівчат, які ніби відбулися як особистості й громадяни, можуть переживати внутрішню неузгодженість, вагання, незадоволення собою. Молодим людям здається, що вони не самі творять власне життя, а вибудовують його за чужим сценарієм. Тож актуальним є формування в молоді такої якості, як організованість у власних справах, намірах та діях, звертаючись до своєї совісті, гартування і відстоювання особистої свободи, щоб гармонійно розвиватися, творчо самовдосконалюватися, бути не “гвинтиком”, а самодетермінованою, самодостатньою особистістю, справжнім і єдиним режисером власного, єдиного й незрівнянного буття.

Проблеми виховання організованості учнів знаходять відображення в класичних працях А.С. Макаренка, К.Д. Ушинського і в загальних положеннях теорії виховання Є.В. Бондаревської. Суть, зміст, структура організованості як якості особистості аналізуються в працях Є.П. Ільїна, А.Г. Ковальова, І.С. Мангут, Л.І. Уманського, які розглядають проблему організованості в процесі вивчення особливостей організаторської діяльності; С.Л. Чернер – у процесі формування ділових якостей особистості; Ю.К. Васильєв і І.А. Мельничук звертаються до організованості, досліджуючи питання економічного виховання учнів. Деякі вчені пов’язують організованість студентів з їхньою навчальною діяльністю. А.Д. Алфьоров розглядає організованість як необхідну передумову виховання відповідального ставлення школярів до навчання. Організованість повно і об’єктивно вимірюється за допомогою цілісно-функціонального підходу до вивчення властивостей особистості, розробленого А.І. Крупновим. Організованість є базовою характеристикою і необхідним компонентом більш високоорганізованих структур особистості, у першу чергу, інтелекту і характеру. Як зазначає І.С. Кон, провідною сферою діяльності в студентському віці стає праця, що визначає диференціацію професійних ролей.

*Мета статті* – виявити роль організованості як якості особистості.



Організованість є базовою характеристикою і необхідним компонентом високоорганізованих структур особистості. Проблема організованості особистості – одна з актуальних проблем сучасності, оскільки особистість у широкому значенні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей. В умінні раціонально організувати робочий час, планувати свою діяльність, брати на себе ініціативу вбачається потужний потенціал підвищення ефективності праці в усіх сферах життєдіяльності людини, тому що ускладнюються соціальні та економічні відносини, зростають вимоги до культури праці. Для багатьох пріоритетне особисте завдання – творча реалізація себе як унікальної особистості, як суб'єкта життєвої стратегії, професійної кар'єри, соціально-ціннісних відносин.

Організованість – це особиста якість, що виражається в умінні дотримуватися складеного плану і сконцентруватися на поставленому завданні. Іншими словами, це підпорядкування свого “хочу” об'єктивному “треба”.

Переваги організованості очевидні. Студент, який володіє цією якістю, може зробити гарну кар'єру, оскільки вміє вчасно вирішувати поставлені завдання, не затягує з термінами, створює сприятливий імідж. Він викликає повагу в оточуючих, оскільки ніколи не запізнюється, нікого не відводить і відрізняється відповідальністю. Але найголовніше – організованість дає змогу досягти будь-яких цілей, які ставить перед собою студент.

У тлумачному словнику організованість – створювати, засновувати, об'єднувати з певною метою, вводити порядок, підпорядковувати нормам [5].

Як початкове значно поширене визначення організованості як якості особистості. Це визначення є більш “класичним” у тому сенсі, що підводить організованість під більш загальну родову категорію – якість особистості. З'ясувавши організованість як якість особистості, ми тим самим приписуємо їй ті властивості або особливості, якими володіють ці якості й які мають бути притаманні організованості.

Вважаємо, що організованість:

– характеризується знанням загальних вимог, норм, своїх обов'язків; розумінням і прийняттям їх особистісної, групової й суспільної доцільності; вибором засобів, адекватних поставленій меті; передбаченням результатів своїх дій; внутрішньою готовністю вчиняти відповідно до прийнятих приписів і відповідати за свої вчинки перед самим собою, власною совістю і людьми;

– виявляється у творчому виконанні внутрішніх і зовнішніх обов'язків, співвіднесенні своєї поведінки з незмінними еталонами людяності, у безкорисливій допомозі оточуючим;

– передбачає вимогливість до себе та інших. Невідповідність власної поведінки та особистісне значення вимог спричинює “муки совісті” й почуття провини, що обмежують можливість безвідповідальних вчинків у майбутньому;

– є показником самостійності, критичності, незалежності, особистісної й соціальної свободи людини, задоволеності своїм “Я” і становищем у системі суспільних відносин, ступенем самоактуалізації, самодовершеності.

У діях людини треба розрізняти три ланки або етапи: постановку мети, планування дії і виконання.

Для того, щоб бути ефективним і організованим, потрібно знати, що і в який період часу будеш робити. Тому ключового значення набуває планування.

Планування – це заздалегідь намічений порядок дій, необхідних для досягнення поставленої цілі. Планування – оптимальний розподіл ресурсів для досягнення поставленої мети [6]. Саме воно дає змогу раціонально розрахувати виконання важливих справ, наближення до наміченої мети, врахування інтересів людини тощо. Планування важливе не тільки на роботі, а й в особистому житті.

Організована людина спокійна, набагато менше за інших піддається стресам завдяки ефективному плануванню та виконанню наміченого плану.

Якщо студент вміє планувати та своєчасно виконувати намічені дії, раціонально витратити час і кошти при досягненні поставлених цілей – все це забезпечується достатнім рівнем розвитку організованості особистості.

Крім того, організованість студента виявляється і в організаторських здібностях, що дають змогу успішно вести підприємницьку діяльність, самоактуалізуватися, підвищуючи самооцінку. Як професійно значуща риса, організованість може бути включена в систему загальних якостей, які багато в чому визначають успішність різних видів діяльності.

У тлумачному словнику *організованість* інтерпретується як властивість та стан за прикметником “організований”, а *організований* тлумачиться як такий, якому притаманна зосередженість, самодисципліна, вміння діяти точно і планомірно [5].

Поняття організованості перетинається з поняттями самоорганізації, самостійності, пізнавальної активності, наукової організації праці, культури інтелектуальної діяльності, але не є тотожним жодному з них [1; 2]. Воно є більш широким, ніж поняття самоорганізації, бо останнє означає вміння організувати себе для виконання навчального завдання і є одним із умінь, які належать до комплексу, що характеризує організованість.

Організованість ґрунтується на вмінні працювати самостійно, тобто на навичках самостійності, але означуване поняття співвідноситься з оптимальною змістовою і структурною побудовою самостійної роботи, тобто воно є ширшим порівняно з поняттям самостійності.

Організованість, як складна і багатогранна якість, у студентів виступає то з одного боку, то з іншого: одні з рис організованості стають провідними, інші займають підлегле становище. У результаті організованість кожного студента набуває свого особливого вигляду.

Стійкими є вироблені з дитинства звички організованості: займатися спочатку уроками і лише потім – іншими справами, готуватися до всіх предметів старанно і наполегливо, не пропускати занять у школі, не спізнюватися, зосереджувати увагу на важливому, значному при поясненні матеріалу, записи вести акуратно, тримати в порядку свій одяг.

Стійку організованість студентів не можна розуміти як статичну. Стійка організованість, розвинута високою мірою, передбачає велику роботу щодо вироблення в себе все нових корисних звичок організованої поведінки і високого стилю розумової роботи. Ці звички відображають зміни, що відбуваються в змісті навчальної роботи студента, в способах засвоєння ним знань, у його ставленні до навчальних предметів, відображають зміни в його інтересах. Разом з тим у студентів зберігаються основні риси організованої поведінки і корисних звичок, які утворилися ще в ранньому дитинстві під виховним впливом батьків. Цей фонд корисних звичок входить як складова в широку і свідому організованість студента.

Разом з тим серед студентів є окремі учні, стійка організованість яких зводиться переважно до звичок, прищеплених їм у дитинстві вчителем початкової школи та батьками. Ці студенти не прагнуть глибоко осмислити свої звички в організації дня і процесу роботи і спробувати щось змінити в них.

**Висновки.** Таким чином, до особистих якостей, яких вимагає сучасне суспільство, належить організованість. Саме організованість дає змогу людині успішно справлятися з тими вимогами, які ставить перед особистістю навколишня дійсність, погоджувати їх з власними потребами й інтересами, звільняючи себе від зовнішнього контролю, примусових перевірок.

Заохочуючи студентів до виявлення власної ініціативи до організованості, підтримуючи кращі їх задуми в бажанні відмінно навчатися, допомагати старшим, ми тим самим сприятимемо вихованню і зміцненню їхньої ініціативи й організованості.

#### Література

1. Гальперин П.Я. К проблеме внимания / П.Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3.
2. Иванов В.Д. Самодетельность, самостоятельность, самоуправление / В.Д. Иванов. – М. : 1991. – 128 с.
3. Брунер Дж. О перцептивной готовности / Дж. Брунер // Хрестоматия по ощущению и восприятию. – М., 1975.
4. Рибо Т. Психология внимания / Т. Рибо. – СПб., 1882.
5. Тлумачний словник української мови / [за ред. Д.Г. Гринчишина]. – 3-е вид., перероб. і допов. – К. : Освіта, 1999. – 302 с.
6. Планування діяльності підприємства : навч. посіб. / [за ред. В.Є. Москалюка]. – К. : КНЕУ, 2002. – 252 с.

ЧЄН Н.В.

## ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір наголошується на тому, що організація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах має сприяти підвищенню якості педагогічної освіти, забезпеченню її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці. У зв'язку з цим необхідне подальше вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, інтеграції навчального матеріалу, розвитку і саморозвитку студентів.

У системі естетичних факторів важливе місце займають література, музика, образотворче мистецтво. Кожний із видів мистецтва має специфічні можливості відображення різних аспектів оточуючої дійсності. Проте кожен з них обмежений власним зображальним діапазоном відтворення. У сучасній педагогіці домінує думка про те, що з метою оптимізації навчально-виховного процесу доцільно використовувати взаємодію різних видів мистецтва (В. Бутенко, В. Ванслов, А. Зісь, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Пономарьова, М. Сова, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.), тобто інтегрувати їх.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні можливостей оптимізації навчального процесу завдяки інтеграції різних видів мистецтва.

Процес професійної підготовки вчителя є специфічною частиною професійного становлення майбутніх педагогів. Він перебуває під впливом загальних об'єктивних і суб'єктивних умов. Об'єктивні умови, що не залежать від свідомості об'єктів педагогічної системи й визначають професійне формування студентів вищих педагогічних навчальних закладів у цілому, пов'язані з реальною системою професійної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ.

Виходячи з того, що стратегія реформування вищої педагогічної освіти визначається концептуальними ідеями, що наголошують на ролі культури і мистецтва як духовних джерел і способів розвитку цілісної особистості, її світосприйняття, світобачення і світорозуміння, ми вирішили своє дослідження базувати саме на предметах естетичного циклу, які викладаються на художньо-графічному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. У зв'язку з тим, що факультет готує вчителів образотворчого мистецтва, нами були проаналізовані програми з “Образотворчого мистецтва”, “Мистецтва” та “Художньої культури” для загальноосвітніх навчальних закладів.

Поліхудожнє виховання може здійснюватися засобами окремих мистецьких предметів, які вивчаються лінійно (послідовно за класами) або паралельно. На відміну від монопредметного викладання мистецтва, інтегровані курси мають додаткові резерви для духовно-світоглядної й емоційно-естетичної наповненості завдяки інтегративним технологіям, які здатні кількісно збільшувати та якісно збагачувати діапазон порівнянь, аналогій, стимулювати виникнення явища синестезії, більш широких художньо-естетичних узагальнень.

Розглядаючи сутність інтегративного підходу, погоджуємося з І. Козловською, що “встановлення зв’язків між знаннями повинно йти не від перебудови навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв’язків між поняттями, явищами, науками тощо” [1, с. 185].

Виходячи з того, що інтеграція – це спосіб отримання нових уявлень на межі традиційних предметних знань, вона виконує й інші ролі: об’єднує знання, що отримуються, в єдину систему, встановлює існуючі зв’язки між диференційованими знаннями, спонукає розвиток загальної ерудиції, оновлює існуючу вузьку спеціалізацію окремих предметів.

М. Сова довела, що інтеграційні процеси класифікуються за такими видами: зрощування об’єктів дослідження різних галузей знання, що мали чітко окреслені предмети вивчення; об’єднання декількох відносно самостійних питань в одну загальну комплексну проблему; застосування методу пізнання однієї галузі знання для вивчення предметів і об’єктів інших галузей; використання методів пізнання різних сфер для вивчення предмета або об’єкта однієї галузі; формування комплексного методу, що концентрує дані різних знань про один складний об’єкт [2, с. 12].

У наш час створено нові програми з художньої культури, технологій поліхудожнього розвитку молоді, концепцій мистецької освіти на засадах інтеграції, що подаються у працях Л. Кондрацької, Л. Масол, Н. Миропольської, Т. Рейзенкінд, Л. Тишевської, В. Шейко, І. Шишляннікової.

Динамічною формою естетичного освоєння дійсності завжди виступала художня культура. Тому на особливу увагу заслуговує проблема формування у майбутнього педагога інтегративних художньо-культурологічних знань, які б дали змогу працювати у різних мистецько-культурологічних і педагогічних системах, незалежно від ступеня традиційності чи інноваційності.

Розглянемо інтеграцію на предметах художньо-естетичного циклу.

Інтегративна єдність світової художньої культури як навчального предмета здійснюється через численні взаємозв’язки, у яких простежується як якісна зміна процесу художнього пізнання людиною світу і самої себе (це здійснюється через трансформацію вічних тем, образів, сюжетів, які проходять через художню культуру), так і змінення художньої мови кожної історичної епохи.

Багато елементів художньої мови образотворчого мистецтва властиві іншим видам художньої діяльності: музиці, хореографії, театру, кінематографу. Це композиція, пластика, ритм, зображальність, співвідношення частин та цілого, контрастність, гармонійність чи дисонанс тощо. Така взаємна спорідненість мистецтв забезпечує можливість здійснення інтегрованого підходу до підготовки вчителів, які у майбутньому будуть викладати мистецькі дисципліни в школі.

Можна відшукати багато паралелей і “точок перетину” між різними видами мистецтва та життєдіяльності людини. Важливо, щоб їх пошуки та використання стали співтворчістю вчителя й учнів, формували особистіс-

но-індивідуальне ставлення до художньої діяльності, виховували розуміння багатогранності життя, полікультурності світового простору [3].

Інтегровані форми використовують викладачі різних предметів, інтегруючи знання про певний об'єкт вивчення, які можуть бути одержані засобами різних навчальних дисциплін, враховуючи поєднання навчальних предметів, матеріал яких розглядається на інтегральному занятті та становить його зміст. На таких заняттях студенти одержують глибокі багатогранні знання про об'єкт вивчення, а також: по-новому осмислюють події і явища завдяки інформації, отриманої з різних предметів; розширюють знання про події і явища; розширюються можливості для синтезу знань, формування вміння перенесення знань з однієї галузі в іншу; формується вміння аналізувати й порівнювати складні процеси і явища; забезпечується формування цілісного сприйняття дійсності.

За основу були взяті інтегровані курси “Шкільний курс образотворчого мистецтва та методика його викладання”, а також розроблений спецкурс “Основи художньої культури”. Розробку спецкурсу “Основи художньої культури” було зумовлено введенням до курсу обов'язкових предметів загальноосвітніх навчальних закладів таких предметів, як “Художня культура” (9-й клас) у 2009–2010 н. р. та “Художня культура України” (10-й клас) у 2010–2011 н. р. Цей предмет є курсом, який інтегрує знання з образотворчого мистецтва, музики, літератури та синтетичних мистецтв (театр, кіномистецтво).

Оскільки до професійних знань і вмінь, крім спеціальних, входять знання психолого-педагогічної та мистецтвознавчої спрямованості, тому при проведенні занять уникали дублювання навчальної інформації, яку студенти отримують на заняттях психолого-педагогічного та мистецтвознавчого циклів. Але ж актуалізація вже набутих знань з цих предметів відбувалася на кожному занятті. Розробляючи зміст предмета “Шкільний курс образотворчого мистецтва та методика його викладання”, добираючи практичні завдання, педагогічні ситуації, пам'ятали, що цей предмет спрямований на формування професійних знань, умінь і навичок майбутнього педагога. Тому підходили певним чином до проведення занять зі студентами, а саме лекційні та семінарські заняття проходили в обстановці невимуженості, творчості.

На цьому етапі досить ретельно обирали способи включення студентів у процес оволодіння інтегрованим навчальним матеріалом, тобто використання комплексних завдань, постановка запитань і завдань, вправи тощо.

Одним із творчих завдань було створення власної програми “Образотворче мистецтво” або інтегрованих курсів “Мистецтво” чи “Художня культура” для певного класу. Завдання виявилось цікавим, але занадто складним. Тому проаналізувавши існуючі програми вищезазначених предметів, студенти зробили власні зауваження й пропозиції щодо внесення змін у існуючі програми. Ці зауваження обговорювалися на заняттях, що дало можливість більш ретельно підійти до створення власної програми.

Деякі програми відрізнялись досить багатою палітрою застосування матеріалів і технік виконання робіт, інші – занадто захопились викладом теоретичного матеріалу. Вважаємо, що це завдання дуже корисне для студентів, адже дає можливість не тільки застосувати знання, отримані на заняттях з різних предметів, інтегрувати ці знання, а й виявити власні творчі можливості, фантазію.

**Висновки.** Вважаємо, що студенти сьогодні мають отримувати інтегровані знання. Для того, щоб це відбувалося, викладачу потрібно не тільки уміти передавати студентам власні думки та знання, він повинен вміти інтегрувати навчальний матеріал.

Але разом з тим у педагогічній науці не розроблено проблему інтегрованих навчальних предметів у вищих навчальних закладах. Ця проблема й досі залишається відкритою.

#### Література

1. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / І.М. Козловська. – Л. : Світ, 1990. – 302 с.
2. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі профільної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М.О. Сова. – К., 2005 – 38 с.
3. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lawua.info/bdata2/ukr2571/pg-2.htm>.

ШАПОВАЛ О.А.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРЕСУ

В інтересі кожної людини вибірково відображається саме те, що має значення, важливе, цінніше для особистості, все, що пов'язано з її особистісним досвідом та розвитком.

У нашому дослідженні важливе визначення інтересу як можливості ствердження особистості в суспільстві, професійній діяльності, колективі.

Отже, значущості набуває визначення інтересу як:

- соціального змісту особистості, що впливає з потреб (П. Кряжев);
- вибіркової спрямованості особистості, як ставлення людини до об'єкта (В. М'ясищев), умов свого існування, котре в міру пізнання стає суб'єктивним інтересом і породжує в людині прагнення до оволодіння умовами власного вдосконалення (М. Дьомін).

**Мета статті** – розглянути психолого-педагогічні аспекти проблеми інтересу.

У психології розрізняють інтереси безпосередні та опосередковані. Безпосередній інтерес пов'язаний з увагою до самого процесу здійснення діяльності, що викликає задоволення особистості. Опосередковані інтереси, навпаки, передбачають, що саме процес діяльності може і не цікавити людину, але інтерес зумовлюється результатом діяльності, її кінцевою метою. Такий інтерес М. Добринін називає інтересом мети [1, с. 40].

В. Афанасьєв, А. Ковальов, Н. Левітов виділяють домінуючий або центральний інтерес, який переважає в ієрархії всіх інтересів людини. Вважаємо, що таким можна назвати професійний інтерес.

У навчальній діяльності інтерес має важливе значення, оскільки є одним із найсуттєвіших стимулів здобуття знань, розширення світогляду, підвищення пізнавальної активності, є основою для розвитку творчих здібностей студента та формування його професійних нахилів. Відсутність же інтересу негативно позначається на професійному становленні особистості, її стійкості (усталеності).

Розглядаючи взаємозв'язок між поняттями “інтерес” та “схильність”, Л. Амірова відзначає, що інтерес породжує схильність та з часом стає нею. Під схильністю розуміють прагнення до діяльності. Схильність характеризується позитивним ставленням до діяльності та є важливим стимулом у розвитку людини. Отже, схильність, яка виникає на основі інтересу, є показником сформованості інтересу та найвищою стадією розвитку.

Важливе значення має зв'язок інтересів зі здібностями, як властивостями індивіда, що забезпечують успішність виконання деякої діяльності, що викликає позитивні емоції, активізують волю й мислення, спрямовані на її повторення. У психології виділяють здібності загальні й спеціальні.

Пізнавальні інтереси залежать від загальних здібностей, що виявляється в успішному оволодінні загальними навчальними знаннями, вміннями, навичками, способами пізнання, які набувають узагальненого характеру, адаптуються до застосування в практиці й позначаються на виборі професії. Спеціальні здібності часто лежать в основі професійної діяльності. Щодо педагогічної професії Ф. Гоноболін виділяв спеціальні педагогічні здатності: організаторські, здатності до передачі знань, до вироблення вмінь і навичок, до виховного впливу на дітей, мовні й аналітичні здатності [2]. Якщо індивід має ці здібності, то, усвідомлюючи їх під впливом навколишнього середовища, у нього формується інтерес до педагогічної діяльності.

Яскраво виражені мотиви (професійні, пізнавальні, статусні), потреби студента в процесі навчально-пізнавальної діяльності сприяють реалізації власної мети навчання, регламентують стиль поведінки в процесі діяльності, що призводить до стабільності самовідчуття в знаннях, вміннях і задоволеності оцінкою свого становища в групі, суспільстві.

Інтереси є не вродженою якістю, а результатом формування особистості, супроводжують її розвиток та сприяють йому.

Г. Щукіна наголошує на необхідності формування інтересу як ціннісної властивості особистості, яка сприяє її творчій активності, цілісному розвитку. Формування інтересу є не автономним процесом, а зумовленим соціальним середовищем, сферою та характером діяльності не тільки самої людини, а й людей, які її оточують, процесами навчання та виховання (останні мають особливі стимули збудження інтересу), колективом, активністю самої особистості, її позицією та роллю в діяльності колективу. Залежність інтересів не тільки “від речей”, а й від людей, які спрямовують,



виховують, переключають, коригують, свідчить про складність інтересу як психолого-педагогічного явища [3].

Для виявлення механізмів формування інтересів необхідно розглянути їхню структуру.

Проблеми структури інтересів як особистісної освіти взагалі, професійних і пізнавальних зокрема, широко подані в психолого-педагогічній літературі.

Психологи розглядають структуру інтересів у зв'язку зі змінами в довільних і мимовільних процесах пам'яті, уваги, мислення, відзначаючи, що до складу інтересів входять емоційні, вольові, інтелектуальні прояви, які властиві мотиваційно-потребнісній сфері в цілому, але відрізняються від них позитивною реакцією.

Педагоги здебільшого розглядали зовнішні прояви інтересів – зміна області, що цікавить, тривалість стійкості уваги на об'єкті інтересів, його розширення й збагачення, а також педагогічні умови цього утворення, тобто змістовну й операційну його сторону.

С. Крягжде відносно професійних інтересів розглядав горизонтальну структуру (як професійну, предметну й професійно-предметну спрямованість інтересів) і вертикальну структуру (як інтерес споживача, інтерес діяча, власно професійний інтерес) [4, с. 23–25].

У своїх дослідженнях Н. Морозова виділяє такі основні характерні моменти розвитку інтересу, як: позитивна емоція щодо діяльності; наявність пізнавального боку цієї емоції, тобто радість пізнання; наявність безпосереднього мотиву діяльності, тобто діяльність сама по собі приваблює та збуджує займатися нею, незалежно від інших мотивів (спонук) [5].

Водночас С. Рубінштейн відзначає, що інтерес обов'язково має емоційний фон, без якого втрачається його специфіка [6, с. 152–154]. А. Ковальов, Н. Левітов, А. Петровський також вважають позитивне ставлення до об'єкта одним із обов'язкових ознак інтересу. Емоції супроводжують людину від народження та протягом усього життя, слугують одним із головних механізмів регуляції внутрішньої психологічної діяльності та поведінки.

У навчально-пізнавальній діяльності студента відображення у свідомості явищ та процесів певної предметної сфери пов'язане зі ставленням до них. Тому інтерес завжди виявляється в емоційному сприйманні, породжує позитивне ставлення до майбутньої сфери пізнання та створює добре підґрунтя для моральних і естетичних проявів студента.

В емоційному змісті інтересу Б. Додонов виділяє три складові емоції: константні (емоції, що переживають при функціонуванні інтересу між особистостями, у яких він сформований); варіативно-групові (емоції, що є різними в різних, достатньо великих групах людей); індивідуально-специфічні (емоції, що відзначаються у вигляді виключення окремими суб'єктами) [7].

Слід також погодитися з думкою, що діяльність з інтересом відмінна від діяльності, якою керує почуття обов'язку та відповідальності, емоційно-пізнавальним ставленням, тобто радістю пізнання. Якщо є інтерес до

науки, техніки, мистецтва, спорту та якщо він розвивається, то до бажання знати більше про цей вид людської діяльності прищеплюється бажання оволодіти нею та переживання радості впродовж занять цією діяльністю. Робота з інтересом дає більші результати, ніж та, що тільки за зобов'язанням.

Отже, емоції спонукають до діяльності, а також свідчать про залежність між мотивами та успіхом діяльності.

О. Леонт'єв убачає особливість емоцій у тому, що “вони безпосередньо відтворюють відносини між мотивами і реалізацією, відповідаючи цим мотивам діяльності” [8]. Врахування особливостей емоційно-чуттєвої сфери особистості значно полегшує процес пізнання загальнолюдських цінностей, посилює здатність до повноцінного сприйняття оточуючої дійсності.

У своїх працях Б. Адаскін, Л. Ковальова, С. Обломська, Г. Щукіна та інші визначаючи інтерес, вводять в нього три компоненти: емоційний, інтелектуальний, вольовий. Емоції відображають взаємозв'язок людини з навколишнім світом та слугують відповідною реакцією на його вплив. Інтелектуальний компонент виявляється в прагненні людини сприймати, вивчати об'єкт діяльності та характеризується зосередженістю, стійкістю уваги. Наявність вольового компонента виявляється в усвідомленні мети та прагненні до її досягнення, реалізації прийняттого рішення.

Отже, спільним для дослідників є те, що вони вважають інтерес основною умовою, способом існування й розвитку людини, складним комплексом емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які активізують її свідомість і діяльність.

Особливим та важливим елементом у загальному феномені “інтерес” є пізнавальний інтерес, який виявляється у прагненні, потязі до знання, що виникає з активного ставлення до предметів та явищ дійсності.

Пізнавальний інтерес є одним з найзначущих мотивів навчання в загальній структурі мотивації пізнавальної діяльності. Він являє собою реально діючий мотив, не потребує постійного зовнішнього стимулювання, породжує бажання пізнавати, набувати знання та активно в цьому брати участь.

Теоретичному обґрунтуванню пізнавального інтересу як стійкої риси особистості, засобу навчання, цінного мотиву навчальної діяльності присвятили свої праці Л. Божович, О. Дусавицький, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, Р. Немов, О. Щербаков та ін. Пізнавальні інтереси вони класифікують за такими ознаками:

- за ступенем їх розвитку й оформленості структури: зацікавленість, допитливість, узагальнений широкий інтерес, неконцентрований, ізольований, провідний, спеціальний, вузький тощо;
- за змістом: навчальний, громадський, трудовий, естетичний, спортивний тощо;
- за спрямованістю: практичний, теоретичний.

Значний внесок у розвиток теорії пізнавального інтересу зробили також Н. Морозова (критерії пізнавального інтересу) та Г. Щукіна (тенденції та рівні розвитку пізнавального інтересу).

На думку Г. Щукіної, пізнавальний інтерес являє собою енергійний активатор, стимулятор будь-якої діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій, життєдіяльності в цілому [9, с. 17].

Г. Костюк стверджує, що пізнання під впливом інтересу набуває для людини особистісного сенсу [10].

Отже, пізнавальний інтерес спонукає до діяльності та забезпечує високу її продуктивність. Пізнавальна діяльність формує знання й уміння; сприяє вихованню, формуванню моральних якостей, світогляду; розвиває пізнавальні сили, особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальну активність; виявляє та реалізовує потенційні можливості студента, які в майбутньому відображаються на його професійно-пізнавальному статусі.

За умови наявності пізнавального інтересу в процесі навчання найвідчутніше здійснюється інтеріоризація, тобто процес перетворення зовнішніх, реальних дій у внутрішні, розкривається взаємозв'язок діяльності та свідомості, механізм оволодіння студентом суспільно-історичним досвідом педагогічної професії, набутих суспільством.

Пізнавальний інтерес є одним з важливих стимулів до навчання, пізнання нового. Під його впливом розвивається інтелектуальна активність, удосконалюються пам'ять, уявлення, сприймання, підвищується увага, зосередження.

**Висновки.** Отже, пізнавальний інтерес подається у вигляді особистісної освіти, який розвивається в навчально-пізнавальній діяльності студента, забезпечуючи його розвиток, продуктивність та ефективність. Л. Толстой вважав, що потребу в освіті закладено в кожній людині. Освіта має сприяти розвитку особистості, її задатків і творчих здібностей, а пізнавальний процес має ґрунтуватися на основі свідомого й творчого засвоєння знань.

#### Література

1. Добрынин Н.Ф. Проблема активности личности, активности сознания / Н.Ф. Добрынин // Уч. зап. МГПИ. – М., 1954. – Т. 36. – Вып. 2. – С. 40.
2. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин // Способности и интересы. – М., 1962. – С. 232–274.
3. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
4. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс : Мокелас, 1981 – 196 с.
5. Морозова Н.Г. Учителю – о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1979. – 187 с.
6. Рубинштейн С.Л. Направленность личности: Хрестоматия по психологии / [С.Л. Рубинштейн ; сост. В.В. Мироненко]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – С. 152–154.
7. Додонов Б.И. О сущности интересов и подходе к их исследованию / Б.И. Додонов // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 72–81.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций: Тексты. – М. : МГУ, 1984. – С. 164.
9. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М., 1979. – С. 17.

ЯРОСЛАВСЬКА Л.І.

## ЕФЕКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Для сучасного вищого навчального закладу проблема подолання педагогічних бар'єрів залишається однією з найактуальніших, оскільки різноманітні труднощі, з якими стикаються студенти і викладачі, негативно впливають на навчальну, викладацьку діяльність, а тому знижують ефективність та успішність навчального процесу. Необхідність якомога швидшого подолання педагогічних бар'єрів зумовила вибір дидактичних умов їх подолання: 1) забезпечення оволодіння суб'єктами навчання інформацією про педагогічні бар'єри та їх подолання у навчальному співробітництві викладачів і студентів; 2) забезпечення набуття суб'єктами навчання практичного досвіду позитивного співробітництва у процесі створення сприятливого емоційно-психологічного клімату на занятті. Проте не менш важливим є з'ясування ефективності реалізації обраних дидактичних умов з метою подолання педагогічних бар'єрів.

*Метою статті* є висвітлення основних результатів дослідження, спрямованого на виявлення впливу дидактичних умов на успішність подолання педагогічних бар'єрів.

Для проведення експерименту було обрано експериментальну групу, на заняттях з якою реалізовувались вищезазначені дидактичні умови. Необхідно звернути увагу, що у ході дослідження відмовились від традиційних порівнянь з контрольною групою, оскільки під час експерименту дійшли висновку, що роботу з подолання педагогічних бар'єрів необхідно проводити з усіма суб'єктами навчання. Проведемо порівняльну характеристику експериментальної групи на початку і наприкінці експерименту за виділеними критеріями: позитивна мотивація; сформованість системи знань; сформованість системи вмінь; рефлексивна діяльність.

Метою реалізації першої дидактичної умови було формування позитивної мотивації суб'єктів навчання (формування стійкого інтересу до проблеми, позитивно-активного ставлення до процесу подолання педагогічних бар'єрів, творчої власної позиції на заняттях) і системи знань про педагогічні бар'єри та їх подолання у навчальному співробітництві викладачів і студентів.

У ході експериментального дослідження було встановлено, що введення інформації з проблеми дослідження дійсно сприяло формуванню позитивної мотивації суб'єктів навчання, оскільки відбулися позитивні зміни за всіма показниками, про що свідчать дані табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка мотиваційного критерію, %	
Критерій	Експериментальна група (213 осіб)
	Рівні

	До експерименту	Після експерименту
<i>I. Інтерес:</i>		
Стійкий	–	23
Відносно стійкий	41,6	62
Ситуативний	45,8	13
Відсутній	12,4	2
<i>II. Ставлення до подолання педагогічних бар'єрів:</i>		
Позитивно-активне	21	42
Позитивно-пасивне	45	53
Нейтральне	26	5
Негативне	8	–
<i>III. Власна позиція:</i>		
Творча	3	36
Частково творча	15	49
Виконавчо-нормативна	50	13
Пасивна	29	2

Нас цікавило й те, наскільки суб'єкти навчання виявляли захоплення у вивченні дисциплін, зміст яких відтворював обрану проблему, оскільки це також було показником сформованого інтересу до проблеми дослідження. Це виявлялося в тому, що вони майже не пропускали занять (лише з поважних причин), постійно цікавилися літературою з обраної проблеми, самостійно готували фрагменти занять, почали віддавати перевагу активній позиції на заняттях, виявляли ініціативу. Так, на підставі проведеного спостереження під час занять можемо зробити висновок, що отримали позитивні зміни в характері діяльності студентів і викладачів експериментальної групи: тих, хто активно та ініціативно вирішували вправи та ситуації, стало більше на 31%; водночас значно менше серед них стало таких, хто був пасивним (з 31% до 7%).

Вважаємо, що отримані результати можна пояснити тим, що в процесі лекційних і семінарських занять з педагогіки та практичних занять з англійської мови перевага віддавалась їх організації у формі діалогу лектора з аудиторією, що відповідало процесу навчального співробітництва і сприяло розвитку активності, ініціативи, творчості суб'єктів навчання, формуванню інтересу до проблеми дослідження. Крім того, на заняттях створювався сприятливий емоційно-психологічний клімат, використовувались елементи гумору, гри, проблемного та диференційованого навчання, застосовувалось широке розмаїття форм і методів, проводились дискусії, диспути, у ході яких студенти і викладачі мали можливість вільно висловлювати власну думку з проблеми.

Іншою метою введення інформації з проблеми дослідження було формування системи знань суб'єктів навчання про педагогічні бар'єри та навчальне співробітництво викладачів і студентів, оскільки знання є передумовою розвитку вмінь. Порівнюючи дані, що були отримані на початку і наприкінці педагогічного експерименту, дійшли висновку, що відбулося зростання обсягу та глибини знань суб'єктів навчання, чому сприяло введення інформації з проблеми дослідження у процесі семінарів для викладачів та лекційних занять з педагогіки для студентів.

У ході дослідження встановлено, що відбулися позитивні зміни щодо дієвості знань. Так, на початку експерименту студенти й викладачі використовували 44,3% засвоєних раніше знань; наприкінці експерименту студенти та викладачі дівіше засвоїли знання – 78,3%. Ми вважаємо, що інтенсивніше засвоєння знань було досягнуто за рахунок того, що при роботі з ними реалізували й другу дидактичну умову, у результаті чого вони оволодівали вміннями запобігати й долати педагогічні бар'єри, що передбачало глибше усвідомлення інформації, її сприйняття, закріплення, застосування на практиці.

Метою реалізації другої дидактичної умови було закріплення отриманих знань, активне їх використання та на цій основі розвиток умінь долати педагогічні бар'єри і запобігати появі нових.

Порівняльна характеристика сформованості вищезазначених умінь на початку і наприкінці експерименту в експериментальній групі наведена в табл. 2.

Таблиця 2

**Динаміка розвитку умінь долати педагогічні бар'єри, %**

Уміння	Експериментальна група (213 осіб)			
	Рівні			
	До експер.		Після експер.	
	Дост.	Недост.	Дост.	Недост.
Розпізнавати та виявляти педагогічні бар'єри	14,9	85,1	57,9	42,1
Адекватно сприймати педагогічні бар'єри	26,6	73,4	52,0	48,0
Контролювати почуття, поведінку, емоції	17,9	82,1	50,6	49,4
Встановлювати причину існування педагогічних бар'єрів	11,6	88,4	51,7	48,3
Знаходити конструктивні шляхи подолання педагогічних бар'єрів	10,4	89,6	57,0	43,0

Аналізуючи дані табл. 2, дійшли висновку, що маємо позитивні зміни у рівнях сформованості умінь долати педагогічні бар'єри, оскільки в ході експерименту було виявлено їх помітний приріст. Цьому сприяли, насамперед, проведені зі студентами та викладачами дискусії, диспути з проблеми, а також створені та проаналізовані проблемні, виховні ситуації, у ході яких студентами й викладачами обговорювались найактуальніші педагогічні бар'єри, визначались їх причини, шукались шляхи їх подолання. Крім того, з ними організовувалося проведення діалогів проблемного характеру, ситуативних, проблемно-рольових, творчих ігор; виконувались тренінгові вправи тощо, у процесі чого вони набували практичного досвіду подолання педагогічних бар'єрів.

Необхідно зазначити, що проведений експеримент, який передбачав розвиток умінь запобігати педагогічним бар'єрам у процесі реалізації другої дидактичної умови, також дав змогу отримати позитивні зрушення у рівнях їх розвитку. Успішність формування умінь запобігати педагогічним бар'єрам доведено за допомогою анкетування та спостереження, результати якого наведено в табл. 3.

Таблиця 3

### Динаміка розвитку вмінь запобігати педагогічним бар'єрам, %

Рівні	Експериментальна група (213 осіб)	
	До експерименту	Після експерименту
Достатній	18,35	54,35
Недостатній	81,65	45,65

Пояснюється це тим, що в процесі семінарських занять з педагогіки та практичних занять з англійської мови з ними проводились дискусії, диспути з проблеми, створювались та аналізувались проблемні, виховні ситуації, проводились діалоги проблемного характеру, ситуативні, проблемно-рольові, творчі ігри; виконувались тренінгові вправи, у процесі яких студенти і викладачі визначали причини педагогічних бар'єрів, шукали шляхи запобігання їм та подолання, тобто набували практичного досвіду.

У ході експериментального дослідження було встановлено, що особливого значення в процесі подолання педагогічних бар'єрів набувають емпатійні та рефлексивні уміння, оскільки високий рівень їх сформованості сприяє не тільки успішному подоланню, а й запобіганню бар'єрам. У процесі дослідження отримали позитивні зміни у розвитку емпатійних та рефлексивних умінь, про що свідчать дані табл. 4–5.

Таблиця 4

### Динаміка розвитку емпатійних умінь, %

Рівень	Експериментальна група (213 осіб)		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст
Високий	10,4	18,3	+7,9
Нормальний	53,6	79,9	+26,3
Низький	36	1,8	-34,2

Таблиця 5

### Динаміка розвитку рефлексивних умінь, %

Рівень	Експериментальна група, (213 осіб)		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст
Високий	5,1	13,5	+8,4
Середній	57,6	75,0	+17,4
Низький	37,3	11,5	-25,8

Дані табл. 4 свідчать про те, що експериментальна робота з формування емпатійних умінь зі студентами і викладачами експериментальної групи була ефективною. Цьому сприяло те, що в процесі занять з ними організували засвоєння правил емпатійного слухання; організували вивчення “емпатійної пам'ятки”; використовували прийоми тренування емпатійних умінь; організували виконання вправ на розвиток емпатійних умінь [2]; використовували механізми реалізації емпатійного способу взаємодії педагога на занятті (емоційне зараження, ідентифікація, розуміння, рефлексія, децентрація тощо). У процесі занять студенти здобували теоретичні знання щодо суті емпатії, її позитивної ролі в процесі подолання педагогічних бар'єрів. Крім того, як зазначалось вище, на заняттях створювалась сприятливий емоційно-психологічний клімат, який передбачав гуманну

взаємодію суб'єктів навчального процесу, доброзичливе ставлення один до одного, сформованість відносин високої довіри, що в цілому сприяло формуванню емпатійного ставлення до інших.

Було встановлено помітний приріст рівнів сформованості рефлексивних умінь, що пояснюється тим, що при роботі з ними на заняттях у процесі проведення ігор, діалогів використовувались ігрові методи формування рефлексивних умінь та методи спілкування.

Після проведення формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рефлексивній діяльності респондентів експериментальної групи. Результати, що відтворюють динаміку самооцінки (рефлексії) та самоконтролю, подано в табл. 6.

Таблиця 6

**Динаміка аналітико-рефлексивного критерію, %**

Рівень	Експериментальна група (213 осіб)		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст
<i>Рефлексія:</i>			
Високий	5,0	19,0	+14
Середній	56,0	70,0	+14
Низький	40,0	11,0	-29
<i>Самоконтроль:</i>			
Високий	7,5	18,5	+11
Середній	56,5	73,5	+15
Низький	36,0	8,0	-28

Аналізуючи дані табл. 6, можна зробити висновок про значні позитивні зміни в експериментальній групі. Вважаємо, що це можна пояснити тим, що на заняттях з ними використовували різні методи навчання рефлексії, практикувалось проведення оцінювання ходу і результатів ігрових дій, що допомагало розвитку особистісної рефлексії суб'єктів навчання тощо. Водночас це пояснюється тим, що студенти набували теоретичних знань про важливість розвитку власної рефлексивної поведінки, самооцінки з метою успішного подолання педагогічних бар'єрів.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що реалізація зазначених дидактичних умов була ефективною, про що свідчать значні позитивні зміни за виділеними критеріями, які відбулись в експериментальній групі.

**Література**

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М. : Владоп-ресс, 2002. – 208 с.
2. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / І.В. Кузнецова. – Х., 2004. – 205 с.
3. Сборник психологических тестов : Часть 1: Пособие / [сост. Е.Е. Миронова]. – Минск, 2005. – 155 с.
4. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 688 с.



# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

КОВАЛЕНКО О.А.

## ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ідентифікація, навчання й виховання обдарованих і талановитих дітей є однією з найважливіших світових педагогічних проблем. Майже в усіх країнах світу пошук адекватних способів виявлення обдарованих і талановитих дітей, створення для них оптимальних умов виховання й навчання вважається найважливішим стратегічним загальнонаціональним завданням. Сьогодні не існує сумніву в позитивному соціальному ефекті цього виду діяльності.

Ще зі стародавніх часів поняття “закономірність” було предметом дослідження науковців різних галузей науки. Але й сьогодні відсутній єдиний підхід до тлумачення цього наукового терміна.

Так, І. Фролов та інші розуміють закономірність як сукупність взаємопов’язаних за змістом законів, які забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи [6].

Такі науковці, як С. Аверинцев, Е. Араб-Огли, Л. Ільчов та інші, вважають, що поняття “закономірність” за сутністю виявляється тотожним поняттю “закон”: закономірність суспільна (закон суспільний) – об’єктивно існуючий, суттєвий зв’язок явищ суспільного життя, який постійно повторюється й характеризує поступовий розвиток історії.

М. Кузьмін і К. Кребер наголошують на необхідності розмежування понять “закономірність” і “закон”: вияв закономірностей у явищах свідчить про наявність законів у їх походженні та розвитку, але сама закономірність ще не є таким законом. Так, статистичні закономірності у фізиці, у суспільних науках встановлюють факт існування певного закону. Відкриття останнього виявляється справою подальшого розвитку науки шляхом проникнення в сутність явищ, які підкоряються дії цієї закономірності [5, с. 149].

Педагоги під закономірностями розуміють об’єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв’язки між педагогічними процесами й явищами та зовнішніми щодо них системами, а також зв’язки й залежності між їхніми окремими компонентами. Розмежовуючи поняття “закономірність” і “закон”, учені Ю. Бабанський, В. Пікельна, Є. Хриков та інші вважають, що на початковій стадії розвитку педагогічної теорії формулюються закономірності, які завдяки подальшому проникненню в сутність педагогічних явищ і процесів можуть набути форми законів [2, с. 429].

*Метою статті* є визначення закономірностей та принципів навчання академічно обдарованих молодших школярів.

Під закономірностями процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи ми будемо розуміти об'єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв'язки між означеним процесом і зовнішніми щодо нього соціальними й педагогічними системами, а також зв'язки та залежності між його окремими компонентами.

Аналіз наукових джерел із теми дослідження уможливив висновок про те, що проблема навчання академічно обдарованих учнів початкової школи ще не досягла рівня узагальнення теоретичних положень та емпіричних фактів. Зокрема, йдеться про нерозробленість системи закономірностей процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи, про що свідчить відсутність вітчизняних та зарубіжних наукових праць, у яких вони були б предметом спеціального дослідження.

Слід зауважити, що саме закономірності визначають характер перебігу будь-якого освітнього процесу. Отже, лише за умов їхнього врахування під час створення та практичної реалізації дидактичної моделі навчання академічно обдарованих учнів початкової школи можна розраховувати на досягнення позитивних результатів.

Як похідну від проблеми закономірностей процесу виявлення та розвитку академічної обдарованості в учнів початкової школи ми розглядали проблему відповідних принципів. Саме поняття “принцип” (від лат. *principium*) означає початок, основу [4].

За своїм походженням принципи є теоретичним узагальненням практики, вони виникають із досвіду практичної діяльності і, як наслідок, мають об'єктивний характер. Не випадково український науковець Є. Хриков назвав принципи тим “ланцюгом, який пов'язує закономірності й діяльність” [7, с. 61].

Загальноновизнаним є трактування педагогічного принципу як педагогічної категорії, що являє собою нормативне положення, яке базується на педагогічній закономірності, характеризує найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних проблем і виступає одночасно й системоутворювальним фактором для розвитку педагогічної теорії, і критерієм безперервного вдосконалення педагогічної практики [2]. Саме цього визначення будемо дотримуватись і ми.

Проблема принципів навчання обдарованих учнів початкової школи була предметом дослідження українських і зарубіжних учених – О. Логінової [3], О. Толстопятової [4], А. Хуторського [8] та ін.

Узагальнення результатів теоретичних пошуків зазначених авторів дало підстави для висновку, що організація педагогічної роботи з обдарованими учнями початкової школи передбачає орієнтацію не лише на загальнодидактичні принципи, але й на ті, які умовно можна назвати принципами евристичного навчання. Зокрема, А. Хуторської під цими принципами пропонує розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на базі яких

здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах [8]. До таких положень відносять:

1. Принцип особистісного цілепокладання.

Цей принцип спирається на глибинну якість людини – здатність ставити ціль своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей дитина живе з природженою потребою й можливістю ставити їх і досягати їх. Принцип особистісного цілепокладання передбачає необхідність усвідомлення цілей роботи не лише учнем, а й учителем.

2. Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

Сутність цього принципу полягає в тому, що учень має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінювання результатів. У зв'язку з цим учитель покликаний забезпечити дитині право вибору цілей заняття, способів їх досягнення, змісту роботи, форми її виконання. З педагогічної точки зору це означає заохочення власного погляду учня на проблему, його аргументовані висновки й самооцінку. Практично будь-який елемент освіти може забезпечуватися через власний вибір або пошук учня, який здатний не лише обирати освітні компоненти, а й створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

3. Принцип метапредметних основ змісту освіти.

Цей принцип означає, що у процесі пізнання реальних освітніх об'єктів обдарований учень може й повинен виходити за межі звичайних навчальних дисциплін і переходити на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні звичайна різноманітність понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів, які відображають певні сфери реальності. Такі фундаментальні знання виходять за межі звичайних навчальних предметів, і в цьому сенсі вони є позапредметними.

4. Принцип продуктивності навчання.

Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє прирощення учня, яке складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності. Цей принцип забезпечує здійснення такого навчання, яке орієнтоване не стільки на вивчення невідомого, скільки на прирощення до нього нового. У результаті в учня відбувається розвиток внутрішніх здібностей. Зовнішнє освітнє прирощення відбувається одночасно з розвитком особистісних якостей учня, які відповідають не лише освітній сфері, що вивчається, а й прообразу дорослої діяльності. Крім того, продукти навчальної діяльності можуть переходити до загальнокультурних прирощень.

5. Принцип первинності освітньої продукції учня.

Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію та природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку учня перед засвоєнням зовнішньої заданості. Учень, якому випала нагода виявити себе в досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні здібності, оволодіває технологією творчої діяльності, створює освітній про-

дукт, часто більш оригінальний, ніж загальноприйняте вирішення цього питання. Однак застосування цього принципу має доповнюватися вимогою: об'єкти пізнання й застосовувані учнями методи пізнання повинні бути адекватними реальним об'єктам і методам, що наявні в тій сфері діяльності, яка вивчається. У шкільній практиці при вивченні навчальних предметів часто домінує не дослідження реальних об'єктів, а вивчення інформації про них. Робота ж з обдарованими учнями передбачає, що вивчення знань має поступитися предметній діяльності з їх здобуття.

#### 6. Принцип ситуативності навчання.

Для роботи з обдарованими учнями досить важливим є створення або використання евристичної освітньої ситуації. Її мета – викликати мотивацію й забезпечити діяльність учня в напрямі пізнання фундаментальних освітніх об'єктів, способів вирішення, пов'язаних з ними проблем. Роль учителя в цьому процесі – організаційно-супроводжувальна, завдяки якій він забезпечує особисте вирішення учнями освітньої проблеми.

#### 7. Принцип освітньої рефлексії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами. Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, які відбуваються (самопочуття, рівня пізнання, особистої активності, самореалізації та ін.). Рефлексивні учнівські записи – це безцінний матеріал для аналізу й коригування учителем освітнього процесу. Аби учні розуміли серйозність рефлексивної роботи, учитель має робити огляд їх думок, відзначати тих, у кого глибина самоусвідомлення підвищена. Завдяки такій роботі в дітей з'являється інтерес до рефлексивного самоаналізу. Для обдарованого учня це особливо важливо, оскільки рефлексія – це умова, необхідна для того, щоб він бачив схему організації власної діяльності, конструював її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлював і засвоював різні способи освітньої діяльності.

Із вищезазначених принципів ми можемо зробити висновки про те, що в них виражені нормативні основи організації цілісного процесу евристичного навчання, яке є найбільш адекватним для обдарованої дитини початкової ланки навчання. Що стосується принципів навчання *академічно* обдарованих учнів початкової школи, то, як ми вже зазначали, дослідження, що присвячені цій проблемі, практично відсутні. Враховуючи це, закономірності та принципи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи формулювалися нами як єдина система відповідно до таких положень:

1. Навчання академічно обдарованих учнів початкової школи має розглядатися як об'єктивний процес цілеспрямованої навмисної підготовки учнів до успішного здійснення навчальної діяльності завдяки конкретним академічним здібностям. Принципи цієї підготовки мають визначатися відповідно до її закономірностей.

2. Закономірності та принципи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи мають виявлятися в контексті системного підходу. При цьому означене навчання має розглядатися як підсистема загальноос-

вітньої підготовки, результатом якої є їхня здатність до успішного здійснення навчальної діяльності.

3. Навчання академічно обдарованих учнів початкової школи має розглядатися як складна динамічна кібернетична система, функціонування якої детермінується дією закономірностей, що зумовлені аспектами її складності, динамічності та самоорганізації.

При визначенні закономірностей і принципів функціонування системи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи маємо ґрунтуватися на принципі корисності кінцевого ефекту. Характеризуючи значення цього принципу для кібернетичних систем взагалі й людини зокрема, відомий учений П. Анохін відзначає, що з того часу, як на Землі з'явилося життя, корисність кінцевого ефекту стала найважливішим фактором життя, у тому числі й діяльності людини, первісної й цивілізованої [1, с. 8]. Тому більшість науковців (В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, М. Месарович, В. Садовський, В. Тюхтін, Б. Українцев, Е. Юдин та ін.) розглядають питання про ефективність функціонування системи як фундаментальне, з якого треба починати дослідження будь-якої кібернетичної системи. Зважаючи на це, основним при визначенні закономірностей і принципів феномену, який досліджується, ми вважали завдання встановлення залежності ефективності системи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи від стану її окремих компонентів, а також внутрішньосистемних і зовнішньосистемних зв'язків.

З урахуванням цих положень нами було визначено єдину систему закономірностей і принципів навчання академічно обдарованих учнів початкової школи.

Подамо їхню характеристику.

*Перша закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери когнітивного розвитку.

Когнітивний розвиток відбувається за умови дотримання таких семи принципів навчання:

1. *Принцип ускладнення змісту навчальної діяльності за рахунок поглиблення та більшої абстрактності навчального матеріалу.* Академічно обдарований учень має високий рівень розвитку продуктивного мислення. Він відрізняється особливою "якістю" (співвідношенням основних компонентів) і випередженням за кількісними параметрами. Тому навчальний матеріал, який пропонується академічно обдарованим дітям, має бути з відносно високим ступенем абстрактності та глибини.

2. *Принцип балансу завдань конвергентного та дивергентного типів.* Специфіку кожного виду продуктивного мислення (конвергентного та дивергентного) було розглянуто вище й визначено, що "більшою мірою творчим" може вважатися дивергентне мислення. У традиційних же навчальних програмах переважна частина навчальних завдань конвергентного типу. Завдання дивергентного типу значно рідше використовуються у процесі навчання з двох основних причин: а) через недооцінку його "творчості"

на теоретичному рівні; б) через нерозробленість питання на методичному рівні.

3. *Принцип домінування розвивальних можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю.* Нарощування обсягу інформації при навчанні академічно обдарованих дітей є ще більш беззмістовним завданням, ніж при розробці програм для їх ровесників із середнім рівнем розвитку. Академічно обдарована дитина в короткий строк і нерідко без видимих зусиль здатна засвоїти досить великий обсяг інформації (знань), на вивчення якого дитині із середнім рівнем розвитку доведеться витратити чимало сил і часу. Зміст навчального матеріалу має орієнтуватися на подальше вдосконалення здатності набувати знання, а не на їх обсяг: по-перше, інформаційний обсяг відповідно до вікового рівня академічно обдарованої дитини – проблема легко вирішувана; по-друге, знання постійно змінюються, оновлюються, тому ефективно функціонувати в інформаційному просторі, який стрімко розвивається, може лише людина, здатна адаптуватися до цих змін; по-третє, здобуті знання, які розглядаються як самоціль, сприятимуть не стільки пошуку нових знань, скільки формуванню стереотипів, які ускладнюють процес розвитку інтелектуальних і творчих можливостей дитини.

4. *Принцип здійснення навчально-пізнавальної діяльності відповідно до пізнавальних потреб учнів, а не за заздальгідь розробленою логічною схемою.* Сфера дії цієї вимоги має природні обмеження, але це не зменшує її важливості. Відомий американський учений Б. Блум зазначав, що вчителі мають допомогти учням формулювати запитання щодо навчального матеріалу зі звертанням до вищих рівнів мислення, якими є: а) знання – запам'ятовування фактів, словесної та текстової інформації, описів “хто”, “що”, “де”; б) тямущість – словесне передавання різних фактів, їх інтерпретація, з'ясування їх схожості та відмін; в) застосування – використання фактів у нових ситуаціях, демонстрація знань у виконанні завдань; г) аналіз – сортування інформації, бачення частин, важливих фактів, причин певних явищ; д) синтез – створення, творення, реконструкція; е) розвиток – визначення критеріїв стандартів, норм, формулювання суджень, бажання працювати.

Цей принцип є своєрідним гарантом реальної індивідуалізації навчання, орієнтації на потреби, інтереси конкретної дитини. Вибір та оцінювання навчального матеріалу самим учнем не скасовує роботи педагога з вивчення особистісних особливостей цієї дитини та відповідного моделювання навчання. Ця вимога покликана відзначити значущість спільної роботи учня й учителя.

5. *Принцип домінування власної дослідної практики над репродуктивним засвоєнням знань.* Ще А. Дистервег зазначав, що поганий учитель підносить готову істину, добрий учить її знаходити. Важливість цієї вимоги може бути усвідомлена на рівні формально-логічних міркувань. Однак реально навчання в масовій школі будується як переважно репродуктивна ді-

яльність, спрямована на засвоєння відкритих кимось законів, правил, положень, на сприйняття добутої кимось інформації.

Цей підхід побудовано на давніх, значною мірою застарілих уявленнях, які сформувалися в основному завдяки дослідженням ще асоціативної психології. Відповідно до них, мислення, творчі здібності індивіда залежать, насамперед, від багатства й різноманіття його минулого досвіду (обсягу знань). Популярність цих знань ще й досі є великою, незважаючи на доведену гештальт-психологією (М. Вертгеймер, К. Дункер, Л. Секей та ін.) і рядом подальших досліджень відносно автономність обсягу знань, з одного боку, і рівня розвитку мислення та здібностей до творчості – з іншого. Продуктивне мислення, як показали дослідження, має іншу, більш складну “механіку”, ніж відносно простий “метод спроб і помилок”, побудований на вибиранні з пам’яті й комбінуванні елементів минулого досвіду.

Вітчизняні й зарубіжні дослідження показали, що вирішальним фактором розвитку продуктивного мислення є не самі знання (обсяг, різнобічність та ін.), а методи їх засвоєння. Цей підхід у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях розроблявся в рамках ідеї проблемного навчання, де на теоретичному рівні розглядалася, зокрема, ідея відкриття дітьми “суб’єктивно” й “об’єктивно” нового. Деякі дослідники відзначали, що дітям не доступне відкриття “об’єктивно” нового, а тому це питання слід вилучити зі сфери педагогічного розгляду (З. Калмикова та ін.) При навчанні обдарованих дітей це досить сумнівне правило фактично втрачає сенс. Педагоги, які працюють з академічно обдарованими дітьми, постійно орієнтують цю категорію дітей не на “гру у вирішення проблем”, а на “реальне вирішення реальних проблем”. Як зазначає Дж. Рензулі, у процесі навчання учні інколи відкривають “реальні проблеми”, які, на його думку, мають такі характеристики: 1) реальна проблема має бути особистісно спрямованою; наука повинна залучати всю емоційно-почуттєву (афективну) сферу через ефективну дію на інтелектуальному рівні; 2) реальна проблема не має виходу або унікального вирішення; 3) результат вирішення проблеми може бути нецікавий дитині; 4) мета, зумовлена реальною проблемою, робить внесок у будь-які нові можливості або відкриває щось нове в науці, мистецтві, суспільствознавстві.

6. *Принцип поєднання рівня розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання.* Ця вимога є модифікованим варіантом традиційного для вітчизняної дидактики принципу зв’язку теорії з практикою. Орієнтація в освіті на загальнофілософські ідеї теорії пізнання, відповідно до якої існують два основних способи пізнання дійсності – “теоретичний” (більш ефективний і більш переважний) та “емпіричний”, привела до створення багатьох сучасних педагогічних моделей, і при їх реалізації не обійшлося без явного нахилу у бік “теоретичного” способу. Його домінування в освіті здається, на перший погляд, логічним і природним, особливо стосовно теоретичного розвитку особистості: адже теорія задає загальні рамки застосовності правила, не вимагаючи навчання на кожному

окремому прикладі. Однак на практиці це призвело до перевантаження програм інтелектуальним аналізом, до явно надмірної “книжності” (вивчення обмеженого кола абстрактних істин і поверхове знайомство з іншими). Природно, що через це знижується інтерес до навчання, оскільки не задовольняється властива дитині жага діяльності.

7. *Принцип максимального розширення кола інтересів.* Навчальна діяльність має будуватися так, щоб дитина могла виявити свої можливості в найрізноманітніших сферах діяльності. Це є джерелом набуття нових знань і нового досвіду й може служити основою для трансформації цих знань і досвіду в інші сфери діяльності.

*Друга закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери творчого розвитку.

Творчий розвиток буде успішно здійснюватися за умови дотримання таких трьох принципів навчання:

1. *Принцип орієнтації на інтелектуальну ініціативу.* Поняття інтелектуальної ініціативи трактується як прояв дитиною самостійності при виконанні різноманітних навчальних і дослідних завдань і прагнення зробити це оригінальним, можливо, альтернативним шляхом, розглянути проблему на глибшому рівні або в іншому аспекті. Педагог має постійно дбати про розвиток і підтримку цієї здібності учня.

2. *Принцип неприйняття конформізму.* Ця вимога диктується основною особливістю творчої особистості: конформізм і творчість не сполучені. Тому під час розробки змісту навчальної діяльності, форм і методів її організації необхідно виключити всі моменти, які пов’язані з конформними реакціями.

3. *Принцип естетизації продуктів власної діяльності.* Уміння доводити якість продукту своєї діяльності до естетичної досконалості також є важливою рисою творчо розвинутої особистості. В академічно обдарованого молодшого школяра цю рису слід розвивати та стимулювати її прояв у будь-якому виді діяльності.

*Третя закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості їх сфери афективного розвитку.

Афективний розвиток здійснюється завдяки дотриманню таких п’яти принципів навчання:

1. *Принцип максимально глибокого опрацювання навчального матеріалу.* Ця вимога так само може бути розглянута як варіант традиційного “принципу глибини й міцності засвоєння знань”. Однак у цьому контексті вона має інший аспект. Це, насамперед, прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми. Реалізація цієї вимоги спирається на таку особливість академічно обдарованої дитини, як висока концентрація уваги. Академічно обдарована дитина, на відміну від своїх ровесників із середнім рівнем розвитку, здатна до тривалої роботи у певному напрямі. Тому врахування й заохочення цієї властивості мають бути закладені в навчальні



програми як одні з основних вимог. У цій площині слід розглядати й розвиток таких важливих характеристик, як цілеспрямованість і прагнення до максимально високого рівня досконалості результатів власної діяльності (перфекціонізм).

2. *Принцип високої самостійності навчальної діяльності.* Самостійність і творчість невіддільні. Розвиток здатності до самостійного пошуку знань, дослідження проблем, створення різноманітних об'єктів є важливою запорукою розвитку творчих можливостей особистості.

3. *Принцип критичності та лояльності в оцінці ідей.* Здатність до тонкої, високодиференційованої оцінки є характерною рисою творчо розвинутої людини. Ця здатність певною мірою характерна й для академічно обдарованої дитини. У процесі вдосконалення цієї властивості необхідно враховувати не лише позитивні, а й негативні аспекти її розвитку. Наприклад, у дослідженнях останніх років відзначається, що з розвитком рефлексії та критичності в оцінці власних ідей і продуктів власної діяльності знижуються показники рівня розвитку оригінальності мислення, оскільки частина оригінальних ідей виключається з кола розгляду завдяки “діяльності внутрішнього критика”. Тому критичність в оцінці ідей має перебувати в діалектичній єдності з лояльністю стосовно них.

4. *Принцип орієнтації на змагальність.* Для академічно обдарованої дитини характерна схильність до змагальності. Саме в змаганні дитина здобуває перший досвід перемог і поразок, набуває перших навичок “здорового авантюризму” (Д. Амброс).

5. *Принцип актуалізації лідерських можливостей.* Прагнення до лідерства тісно пов'язане зі змагальністю. Розвиваючи дитину в цьому напрямі, слід особливо дбати про створення умов для “безкорисливого лідерства”. Це прагнення часто ґрунтується на тому, що прагнення до лідерства має в своїй основі егоїстичні мотиви (самоствердження, самовизначення тощо). Ураховуючи це, необхідно будувати роботу в цьому напрямі так, щоб стимулювати лідерські прояви, які базуються на позитивній мотивації (суспільно цінні мотиви, пізнавальні та ін.).

*Четверта закономірність:* ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від ступеня сформованості організаційно-педагогічної сфери.

Організаційно-педагогічна сфера має формуватися з дотриманням таких чотирьох принципів:

1. *Принцип інформаційного збагачення середовища.* Середовище частково стикається з уже зазначеним принципом максимального розширення кола інтересів, але має й свої аспекти, характерні для організаційно-педагогічної сфери. Середовище, яке оточує дитину, має бути максимально насиченим інформаційно, що є важливою запорукою успішного розвитку дитини.

2. *Принцип активізації трансформаційних можливостей предметно-просторового середовища.* Здатність предметно-просторового середовища до найрізноманітніших, часом неочікуваних трансформацій істотно

стримує творчий розвиток дитини. Це частково усвідомлено в системі дошкільної освіти: заохочується використання дитиною (наприклад, у сюжетно-рольових іграх) різних предметів не за їх прямим призначенням (канапа може перетворитися на “пароплав”, звичайний стілець – на “крісло пілота реактивного літака” тощо). У системі шкільної освіти розвивальні можливості предметно-просторового середовища зведені до мінімуму, що не виправдано обмежує можливості реалізації творчих проявів дитини.

3. *Принцип гнучкості у використанні часу, засобів, матеріалів.* Необхідність введення цього принципу диктується рядом специфічних рис дітей. Академічно обдарована дитина нерідко налаштована на тривале, глибоке вивчення навчального матеріалу, і не слід обмежувати її в дослідженнях, а для цього потрібна гнучкість у використанні часу, засобів, матеріалів.

4. *Принцип поєднання індивідуальної навчальної та дослідної діяльності з її колективними формами.* Цей принцип слід розглядати в тому самому аспекті, як його викладено у вітчизняній дидактиці. Академічно обдаровану дитину необхідно навчати не лише індивідуальній, а й колективній творчій діяльності.

*П'ята закономірність:* ефективність навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від повноти забезпечення всього комплексу умов, необхідних для досягнення його цілей.

Навчання академічно обдарованих учнів початкової школи буде ефективним, якщо створено умови щодо його нормативного, науково-методичного, організаційного, моніторингового й кадрового забезпечення. Цій закономірності відповідає принцип повноти *забезпечення всіма групами умов, необхідних для досягнення його цілей.*

**Висновки.** Таким чином, узагальнення результатів теоретичних пошуків дало підстави для висновку, що організація педагогічної роботи з академічно обдарованими учнями початкової школи передбачає орієнтацію не лише на загальнодидактичні принципи, а й на ті, які умовно можна назвати принципами евристичного навчання.

До подальших напрямів дослідження слід віднести виявлення та обґрунтування загальних і спеціальних умов навчання академічно обдарованих учнів початкової школи.

#### **Література**

1. Анохин П.К. Предисловие / П.К. Анохин // Кибернетика. От человеческого мозга к мозгу искусственному. – М. : Наука, 1958. – С. 3–12
2. Бабанский Ю.К. Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / [Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин и др. ; под ред. Ю.К. Бабанского]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Логинова Е.А. Интегрированный подход в процессе обучения одаренных детей в современной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Е.А. Логинова. – Омск, 2007. – 242 с.
4. Толстопятова О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в условиях дополнительного общего образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.А. Толстопятова. – Ставрополь, 2004. – 171 с.
5. Философская энциклопедия / [гл. ред. Ф.В. Константинов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1962. – Т. 2. – 576 с.

6. Фролов С.С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С.С. Фролов. – Ставрополь, 2000. – 25 с.

7. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е.Н. Хрыков. – Луганск : Альма матер, 1999. – 118 с.

8. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебное пособие / А.В. Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

КОКОРИНА Л.В.

## ПОРЯДОК ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ІСПАНІЇ

Досягнення будь-якої країни в галузі культури, науки, спорту є складовою авторитету держави на міжнародній арені. Проте таких висот неможливо досягти без участі обдарованих особистостей, тому важливим є формування потенціалу країни в кожній сфері життєдіяльності людини. Для формування потенціалу країни необхідно мати ефективну систему виявлення і підтримки обдарованих дітей. Оскільки тривалий час обдарованих учнів визначали лише за їхніми академічними успіхами, постає питання виявлення не лише інтелектуально обдарованих учнів, а ще й талантів у галузі спорту, в образно-художній творчості тощо. Таким чином, на тлі розбудови української державності і, відповідно, реформування національної системи освіти корисним видається досвід європейських країн у сфері підтримки обдарованих дітей.

Дослідженням обдарованості, її психологічних аспектів та практичних виявів займаються вчені в різних країнах. Зокрема, в Україні розробкою теорії обдарованості та вивченням проблем обдарованих дітей займаються такі вчені, як: О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика та ін. У своїх працях вчені досліджують здебільшого психологічні аспекти обдарованості, специфіку дитячої обдарованості та проблеми виявлення обдарованості. У Росії психологічними аспектами обдарованості та теоретичним обґрунтуванням підтримки обдарованих дітей займаються Д. Богоявленська, Н. Лейтес, А. Матюшкін, А. Савенков та ін. В Іспанії проблемам обдарованості вчені також приділяють належну увагу. Зокрема, Г. Ягуе започаткував дослідження теорії обдарованості та визначення рис обдарованих дітей. Дослідження обдарованості продовжили Б. Лопес Андрада, К. Геновард, Г. Омар та ін. Наразі розробкою проблеми виявлення обдарованих дітей займаються І. Беніто Мате, Х. Турон, теоретичними аспектами – К. Геновард, Е. Санчес Мансано, М.Д. Пріето Санчес та ін.

**Мета статті** полягає в узагальненні порядку виявлення обдарованих дітей в Іспанії та визначенні його особливостей і етапів.

Зрозуміло, що обдарованість визначається не лише критерієм успішності в навчанні, тому освітяни зайнялися розробкою процедури визначення обдарованості дітей. Центр досліджень при Міністерстві освіти Іспанії визначив три головні шляхи виявлення так званої прихованої обдарованості, тому що вона може і не виявлятися в межах навчально-виховного процесу: спостереження вчителів, стурбованість і спостереження батьків, а також оцінювання і діагностика за допомогою груп орієнтування чи спеціалізованих центрів.

Перші два шляхи є визначальними, оскільки саме завдяки уважності батьків і вчителів відбувається пошук і відкриття обдарованих учнів, а вже після цього застосовуються формальні методи визначення рівня обдарованості й загалом визначення відповідності дитини критеріям обдарованості. Кожний з визначених учасників процесу виявлення обдарованих дітей робить свій внесок в їхній розвиток і становлення. Спостереження батьків є одним з найбільш ефективних шляхів визначення, оскільки вони мають найвищий рівень зацікавленості в освіті своїх дітей і, крім того, родина – це і є справжній центр навчання, а тому найсприятливіше середовище для спостереження. Вчителі перебувають у ситуації, сприятливій для підтримки і розвитку обдарованих дітей в класі, маючи можливість здійснювати адаптування чи посилення навчального плану відповідно до потреб дітей, його структурних змін тощо. Спеціальні асоціації чи окремі спеціалісти в галузі освіти обдарованих одними з перших усвідомили необхідність підтримки обдарованих учнів у навчально-виховному процесі. Вони можуть виступати як додатковим засобом підтримки, так і основним, якщо навчальні установи не впроваджують програми підтримки обдарованих. Також у межах таких асоціацій діють групи для колективних занять учнів разом із батьками [1].

Міністерство освіти і науки Іспанії пропонує декілька засобів для виявлення обдарованих дітей на різних етапах. Переважно це анкети чи опитувальники для батьків, вчителів чи навіть для самих учнів, яким передують формальні дані про дитину (ім'я, прізвище, стать, вік, освітня установа, дата й ім'я вчителя чи вихователя). Наприклад, для визначення обдарованої дитини в дошкільному вихованні запропоновано анкету, у якій оцінюється лінгвістичний розвиток (сказане перше слово, перша фраза, підтримана розмова, розвинутий словниковий запас тощо), пізнавальний розвиток (знання абетки, чисел, малювання, зацікавленість в оточуючому світі, впізнавання кольорів та ін.), самообслуговування (розуміння необхідності бути чистим, вміння самостійно роздягатися й одягатися) і соціалізація (лідерські якості, спілкування зі старшими дітьми, труднощі в спілкуванні зі своїми однолітками).

На думку вчених Й. Беніто і Х. Моро, дитину можна вважати ймовірно обдарованою за таких умов: по-перше, якщо правильне хоча б одне з таких тверджень: “читання книги в чотири роки”, “впізнавання не менше ніж шість кольорів у 18 місяців” чи “складання пазлу з не менше ніж 20 частин у 2,5 року”, і по-друге, якщо одразу правильні такі два твердження: “рахування до десяти в 2,5 року” і “знання абетки (не менше ніж 18 великих літер) в 2,5 року” [1; 2].

Подібна анкета існує і для визначення обдарованих на етапі початкової освіти. Так само їй передують формальні дані про дитину, а потім критерії для оцінювання інтелектуальних / пізнавальних аспектів, творчості, внутрішньої мотивації й ефективності завдання та його результату, а також соціальні аспекти.

На етапі середньої освіти вчені пропонують всебічний аналіз діяльності дитини і її психологічних особливостей. Методи виявлення полягають знову-таки в спостереженні батьків і вчителів, а також проведенні соціометричного дослідження групи.

Важливу роль у виявленні обдарованих має робота спеціалістів і спеціально орієнтованих центрів підтримки обдарованих дітей. Такі центри мають проводити всебічний аналіз психологічних особливостей дитини, її шкільної та позашкільної діяльності й ставлення до своєї роботи. Психологопедагогічна оцінка має поєднувати таку інформацію: дані про учня (особистісні умови обдарованості; навчальна компетенція; можливий дисбаланс між інтелектуальним, емоційним, психомоторним, соціальним тощо; самосприйняття; стиль навчання, конкретизуючи сферу діяльності, зміст і вправи; можливість формулювати і вирішувати проблеми; види цілей, яких досягає; наполегливість у роботі; ритм навчання; освітня і навчальна історія), дані про шкільний контекст (аналіз особливостей освітнього втручання; відносини, які встановлює з учителем і класом; організація педагогічної підтримки), а також дані про родинний контекст (особливості сім'ї і родинного оточення; сподівання батьків; можливості співпраці з родиною; культурні й соціальні ресурси родинного оточення). Щодо засобів дослідження обдарованості, то вчені пропонують спостереження, нотатки, опитувальники, психологічні тести, співбесіди і вивчення навчальних робіт [1; 5].

Складання психологопедагогічного профілю учня вимагає аналізу й оцінювання різноманітних аспектів діяльності дитини. Вчені Х. Алонсо і Й. Беніто узагальнили ті аспекти, які слід враховувати при наданні психолого-педагогічної оцінки обдарованої дитини:

1. Перелік особливостей, визначених за допомогою різноманітних випробувань: характеристики учнів з високими здібностями (особливості навчання, мотивації, творчості та спілкування, лідерські, художні, музичні та артистичні здібності, виразність мовлення); біографічні опитування батьків (розвиток з віку немовляти, теперешні особливості дитини чи підлітка).

2. Оцінювання індивідуальної діяльності, пов'язаної з навчанням: передумови діяльності (слід звернути увагу на поведінку вдома і в класі для визначення рівня уваги і мотивації, які виявляє учень щодо шкільного навчання); набуті характеристики діяльності (сприйняття, візуальна пам'ять тощо); особливості мислення.

3. Вимірювання можливостей для визначення спеціальних талантів: тести множинних здібностей, тести спеціальних здібностей (музичних, художніх, механічних тощо).

4. Оцінювання рівня знань і навчання.

5. Вимірювання творчості.

6. Оцінювання інтересів і мотивації.

7. Оцінювання особистості й особливостей адаптування [2].

Іспанські дослідники виділяють такий порядок виявлення обдарованих дітей, пропонуючи конкретні терміни і відповідальних осіб. По-перше, це участь спеціалізованих приватних установ. Термін визначення може тривати від одного тижня до одного місяця і полягає в зустрічі з батьками, застосуванні тестів протягом восьми сеансів тривалістю від 1 год 30 хв до 2 год та проведення опитувань. Відповідальними за процес виявлення є психологи, педагоги, спеціалісти, експерти, батьки і вчителі. Перевагами виявлення за участю спеціалізованих установ є швидкість діагностичної оцінки й особисті доповіді батьків, а серед недоліків можна визначити надмірно деталізовану оцінку, недостатній зв'язок з освітніми установами і нестабільну послідовність. Наступний компонент – саме виявлення – має невизначену тривалість, оскільки випробування можуть тривати як тиждень, так і цілий навчальний курс. Відповідальні – батьки, вчителі або асоціації батьків. Перевагами можна визнати високий рівень зацікавленості батьків, систематичний і науковий характер випробувань, проте несприятливий освітній простір і недовіру інших спеціалістів до результатів випробувань можна віднести до недоліків етапу виявлення, через що приблизно 2/3 дітей залишаються невизнаними. Тривалість оцінювання залежить від кількості дітей, що проходять випробування. Так, у випадку індивідуального випробування оцінювання триває семестр (від початку збору інформації до випуску психологопедагогічного профілю), а у випадку колективного випробування оцінювання триває до розробки загального плану діяльності. Відповідальними особами є психологи, педагоги, психопедагоги, спеціалісти. Серед переваг виділяють швидкість і систематичність діагностичного оцінювання, але щоб реалізувати оцінювання, слід дочекатися заяви голови освітньої установи на його проведення. Останній компонент – це загальний план діяльності. Цей план може тривати як семестр, так і рік або певний курс. Відповідальними за розробку і реалізацію такого плану є центральна і місцева освітня адміністрація, освітній простір і окремі освітні установи. Загальний план діяльності охоплює все освітнє населення і надає більше можливостей для подальшого виявлення обдарованих учнів, проте вимагає спеціальної підготовки вчителів для роботи з обдарованими дітьми і зміни структурної організації освітніх установ [1; 4].

Виявлення обдарованих дітей реалізуються кількома етапами. Перший етап – складання і збір опитувальників показників обдарованості та доповіді вчителів. Цей збір реалізується в співпраці вчителів і батьків протягом вересня – жовтня. На другому етапі використовується колективне тестування, яке складається з інтелектуальних тестів, вибір серед товаришів, тестування спеціальних умінь. Такі випробування проводять вчителі та психологи під час першого семестру навчання. На цих двох етапах відбирають від 5 до 15% учнів, яких можна визначити як дітей з високими здібностями. Третій етап полягає в проведенні індивідуальних випробувань на інтелектуальні (пізнавальні) здібності, зборі доповідей батьків, аналізі академічних досягнень, автобіографічних даних, проведенні тестувань на особистісні характеристики дитини. Реалізація всього вищезазна-

ченого проводиться за участю психологів, педагогів, вчителів і батьків в кінці першого навчального семестру. На цій фазі відбирають приблизно 5% школярів. На наступному етапі під керівництвом психологів, педагогів і вчителів на початку другого семестру проводять випробування здібностей у різних спеціальних сферах: музика, лідерство, творчість, психомоторність, інші сфери. Останній етап полягає в розробці індивідуальних профілей і формуванні окремих груп, де буде втілюватися освітнє втручання, а також розробці адаптування навчального плану, програм збагачення, пропозицій щодо варіювання або скорочення обов'язкового аудиторного часу. Розробка профілей і засобів освітнього втручання реалізується відділом орієнтування протягом другого семестру. На останніх двох етапах залишаються учні, які виявляють спеціальні таланти або обдарованість і потім становитимуть групи за інтересами, здібностями тощо [1].

Дослідники Ради освіти П. Мартінез Ковес, Валенсії Е. Арокас Санчіс, М.Д. Мартінез Франсес у своїх рекомендаціях з підтримки обдарованих учнів у процесі обов'язкової середньої освіти узагальнили порядок виявлення обдарованих учнів. На думку вчених, процес виявлення не має обмежуватися тільки учнями, які демонструють високі академічні успіхи, а повинен враховувати також здібності в різних сферах життя, на розвиток яких спрямована шкільна освіта. Під час визначення обдарованих слід використовувати різноманітні джерела інформації про дитину та її індивідуальні особливості. Таким чином, виявлення обдарованих поширюється на широку гетерогенну групу учнів, які демонструють різноманітні здібності, а не тільки академічний успіх. Для більшої ефективності ідентифікаційного процесу слід оцінювати як пізнавальні можливості, так і некогнітивні здібності. Крім того, слід звернути увагу на дітей, які перебувають у несприятливих соціальних умовах, і на тих, які мають низькі показники академічної успішності.

У процесі виявлення обдарованих учнів дослідники аналізують чотири сфери компетенції: спілкування, творчість, здібності навчання і соціальна компетенція. Аналіз цих сфер реалізується шляхом аналізу інформації з різних джерел, які є різними соціальними контекстами дитини: вчителі, родина і самі учні. Порядок виявлення обдарованих має два етапи:

1. Етап "скрінінгу", який передбачає використання нестандартизованих засобів виявлення: шкали оцінювання для вчителів, опитувальники для батьків і опитування серед рівних та самооцінювання учнів.

2. Етап оцінювання шляхом різноманітних засобів рівня здібностей в тій чи іншій сфері (продуктивність конвергентного і дивергентного мислення та продуктивність навчальних завдань).

Отже, на першому етапі використовують опитування для вчителів, які мають на меті оцінку соціальної компетенції, спілкування, здібностей навчання і творчості; опитування для батьків у вигляді шкали оцінювання якостей дитини; опитування для учнів, яке полягає у визначенні здібностей серед рівних, шкалі самооцінювання і самоповіді (опис своїх власних якостей і вподобань).

Етап оцінювання здібностей або психолого-педагогічне оцінювання має на меті аналіз результатів діяльності дитини для встановлення особливостей навчання та поведінки обдарованої дитини і відповідно до цих особливостей розробки індивідуальних програм педагогічної підтримки цієї дитини [3].

**Висновки.** Таким чином, при виявленні обдарованих учнів іспанські вчені виділяють три основні шляхи отримання необхідної інформації: спостереження вчителів, стурбованість і спостереження батьків, а також діагностика за допомогою груп орієнтування чи спеціалізованих центрів. Серед засобів виявлення обдарованості у дітей найбільш поширеними є різноманітні анкети та опитувальники для вчителів, батьків, а також самих учнів, які полягають в оцінюванні серед рівних і самооцінюванні своїх власних здібностей.

Процес виявлення проходить двома етапами: етап “скрінігу” і етап власне оцінювання. На першому етапі використовуються різноманітні шкали оцінювання, опитування та анкети, а на другому виявляють рівень обдарованості за допомогою стандартизованих випробувань здібностей. Завершальним етапом виявлення є складання психологопедагогічного профіля учня, в якому визначається тип обдарованості та шляхи педагогічної підтримки такого учня.

#### Література

1. Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades / [coord. J. Martín Gálvez, M. T. González González]. – Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. – 170 p.
2. Benito Mate Y. Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado [Електронний ресурс] / Y.Mate. Benito // Educar. Revista de educación. – 2004. – P. 25–34. – Режим доступу: <http://educar.jalisco.gob.mx/29/Educar%20No%2029WEB.pdf#page=25>.
3. Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria / [autores: Arocas Sanchis E., Martínez Coves P., Martínez Francés M.D.]. – Generalitat Valenciana, 2008. – 106 p.
4. Rodríguez Cao L. Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva [Електронний ресурс] / Luis Rodríguez Cao, Olga Díaz Fernández // Revista Galega de Ensino. – 2005. – № 47. – P. 1151–1165. – Режим доступу: <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge47/eduga47/10.pdf>.
5. Rojo Martínez A. La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales : Tesis doctoral / Angela Rojo Martínez. – Universidad de Murcia, 1997. – 524 p.



# ВИЩА ШКОЛА

БЕЛЬМАЗ Я.М.

## ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У США ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Останнім часом в Україні відбуваються глобальні зміни у всіх сферах життєдіяльності, у тому числі й у сфері освіти. Значно підвищився інтерес вітчизняних учених до досвіду зарубіжних колег. У зв'язку зі швидкою зміною вимог до спеціалістів з вищою освітою актуальним стало питання підготовки педагогічних кадрів для вищої школи. Для активного пошуку шляхів удосконалення підготовки викладачів для ВНЗ України доцільно було б розглянути професійні характеристики викладачів вищої школи у США та Великій Британії.

Висвітленню вищезазначених проблем сприяли наукові дослідження вчених, які займалися питаннями підготовки викладачів ВНЗ у США та Великій Британії (К. Бек, К. Картер, К. Коснік, Д. де Сімоне, М. Сунцова).

*Мета статті* полягає в тому, щоб показати структуру професорсько-викладацького складу ВНЗ США та Великої Британії; проаналізувати вимоги щодо діяльності американських і британських викладачів вищої школи; висвітлити деякі особливості роботи професорсько-викладацького складу в зазначених країнах.

Вимоги до рівня освіти та наукового ступеня викладача вищого навчального закладу залежать від предмета, який викладається, та від типу навчального закладу, у якому працює викладач. Взагалі викладач вищого навчального закладу повинен мати щонайменше ступінь бакалавра та три роки досвіду роботи в галузі. Проте для роботи у більшості коледжів й університетів необхідним є щонайменше ступінь магістра, а іноді обов'язковий і докторський ступінь.

Структура вчених звань та академічних посад у США та Великій Британії дещо різниться. Так, в американських університетах до всіх викладачів студенти звертаються "професор", незалежно від фактичної посади та вченого звання.

Для отримання штатної посади (tenure-track position) у чотирирічному коледжі чи університеті, як правило, передбачається ступінь доктора наук, хоча для викладання деяких дисциплін, наприклад, мистецтва, або на тимчасову посаду можуть бути прийняті магістри чи докторанти.

Професорсько-викладацький склад більшості вищих навчальних закладів являє собою ієрархію з чотирьох рангів: професор (full-professor), ад'юнкт-професор (associate professor), доцент (assistant professor) й інструктор (instructor). Ці посади зазвичай обіймають штатні працівники. Біль-

шість викладачів вищої школи починають свою кар'єру з посади інструктора або доцента. Невелика частина професорсько-викладацького складу працює за контрактом на окремий академічний термін і обіймають посаду “лекторів” (lecturer) [5].

Отже, розглянемо особливості професорських посад у ВНЗ США.

Assistant professor. Цей термін деякі словники перекладають як “доцент”, проте, зважаючи на те, що системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в Україні й США неідентичні, іноді важко дати точний переклад того чи іншого поняття. Тому, на наш погляд, доцільним буде вживати оригінальні терміни.

Assistant professor – це посада, з якої зазвичай починається кар'єра викладача вищого навчального закладу, який має ступінь доктора філософії або інший докторський ступінь; хоча в деяких коледжах на цю посаду може бути прийнято магістра наук, який тільки працює над докторською дисертацією. Як правило, ця посада не є штатною, хоча в більшості закладів вона є шляхом для отримання штатної посади (tenure-track position), тобто кандидат може стати штатним працівником після випробувального терміну (від трьох до семи років). Імовірність того, що assistant professor буде працювати в штаті, залежить від навчального закладу та галузі викладання. У більшості ВНЗ десь близько 50% професорів цього рангу переходять до штату й отримують посаду associate professor після шостого року роботи. Однак ця цифра може коливатися від 10% у найпрестижніших університетах (наприклад, Принстон) до 70% у коледжах, які не мають власного відділу докторантури.

Associate professor – це посада, яку, як правило, отримують після так званої “другої книги” (особливо це стосується галузі гуманітарних та соціальних наук), хоча вимоги для отримання посади associate professor значно відрізняються у різних навчальних закладах. Як правило, при зарахуванні до штату викладач отримує посаду associate professor. Досить рідко буває, що цю посаду обіймає викладач, який не входить до штату. Така ситуація може спостерігатися у тому випадку, коли необхідно когось заохотити фінансово, але претендент не має достатньої кваліфікації для штатного працівника.

Власне професор (full-professor) – це найвищий професорський ранг. У традиційних навчальних закладах ця посада завжди штатна. Середній вік американських професорів – 55 років. Мало хто може отримати посаду власне професора до 40 років. Ця посада добре оплачується – в середньому 90 тис. дол. США на рік. Full-professor отримує заробітну плату десь на 70% більше, ніж assistant professor у тому самому навчальному закладі.

Крім цих основних посад існують й інші.

Заслужений професор у відставці (professor emeritus). Після того, як професор пішов на пенсію, він може продовжувати викладати; також він отримує досить значний відсоток від його останньої заробітної плати в якості пенсії. У деяких інститутах до категорії professor emeritus включають також штатних associate professor, які досягли пенсійного віку.

Visiting professor (професор, що приходить). Цю посаду може обіймати професор з іншого ВНЗ, незалежний вчений або докторант-практикант.

Adjunct professor (ад'юнкт-професор (рос. – приходящий профессор)) не має постійної посади в академічному закладі. Він викладає курси на контрактній основі (часто цей контракт поновлюється). Як правило, це посада сумісника, навантаження якого менше, ніж необхідно для отримання певних пільг (наприклад, медичне обслуговування).

Ад'юнкт-професор зазвичай не має адміністративних чи дослідницьких зобов'язань. Більшість ад'юнкт-професорів є сумісниками у декількох навчальних закладах.

Посада ад'юнкт-професора привносить у професорсько-викладацький склад певну гнучкість, працюючи, як додаткове джерело.

Professor by courtesy (професор за титулом). Це також посада сумісницька, але професор однієї кафедри виконує також всі обов'язки професора іншої кафедри.

Професор-дослідник усю свою увагу фокусує на науково-дослідній роботі. Зазвичай такий професор є надзвичайно цінним для університету в плані керування науково-дослідною роботою, публікацій наукових праць. Кафедра намагається не навантажувати такого професора курсами, що не мають стосунку до його науково-дослідної діяльності. Часто професор-дослідник не працює на повну ставку, а більшу частину заробітної плати отримує з наукових грантів.

Honorary professor (почесний професор) – це більш звання, ніж посада, яке призначається за видатний внесок у наукову або викладацьку діяльність [3].

Професор вищого навчального закладу, як правило, виконує чотири функції:

- 1) методично-викладацьку (проводить лекції та семінари зі своєї дисципліни);
- 2) наукову (займається науково-дослідною роботою у своїй галузі);
- 3) суспільну (виконує суспільну роботу, включаючи консультування);
- 4) наставницьку (готує студентів і докторантів у плані наукової роботи) [2].

В університетах Великої Британії посада професора зустрічається рідше. Як правило, на цю посаду призначаються найдосвідченіші викладачі. Інші викладачі обіймають посаду лекторів або старших лекторів (lecturer, senior lecturer, reader). Деякі британські університети почали використовувати термінологію, прийняту у США: так, senior lecturer і reader іменуються асоційований професор (associate professor).

Взагалі, титул “професор” у Великій Британії використовується до власне професорів (full professor), до лекторів звертаються або “доктор” (якщо викладач має ступінь доктора філософії), або “містер / місіс / міс”.

Отже, у Великій Британії структура академічних посад подано таким чином:

- професор (professor);
- лектор-доцент (reader);
- старший лектор (senior lecturer, senior teaching fellow, principal lecturer);
- лектор (lecturer, teaching fellow);
- асистент лектора (assistant lecturer, demonstrator, seminar leader, associate lecturer, graduate teaching assistant);
- професор, що приходить (visiting professor (рос. – приходящий профессор)).

Крім того існують почесні звання: почесний професор, почесний доцент, почесний лектор.

Останнім часом більшість університетів Великої Британії відмовляється від так званої системи “введення до штату” (tenure). Це означає, з одного боку, що після випробувального терміну викладач може отримати постійну посаду (як правило, випробувальний термін не триває більше ніж три роки), а з іншого – що адміністрація університету може звільнити викладачів навіть найвищого рангу у будь-який час. Іноді викладачі британських університетів не просуваються кар’єрною сходинкою і залишаються на посаді старшого лектора протягом усієї своєї кар’єри.

Більшість викладачів вищої школи у Великій Британії мають докторський ступінь. Зараз наявність наукового ступеня є однією з умов отримання посади в багатьох британських університетах, хоча раніше навіть найвищі академічні посади (наприклад, професора та лектора-доцента) могли обіймати викладачі, які зробили вагомий внесок у розвиток науки, але не мали наукового ступеня.

Кожен університет висуває власні критерії обіймання посад викладачів вищої школи, проте загальні вимоги є спільними. Розглянемо вимоги до посади старшого лектора, лектора-доцента та професора на прикладі університету Варвік (University of Warwick).

Старший лектор. На цьому рівні критерії для обіймання посади такі:

- 1) доведена здатність до наукової роботи;
- 2) доведена здатність до викладання;
- 3) готовність виконувати адміністративні завдання в університеті та від імені університету;
- 4) важливі досягнення у науково-дослідній роботі;
- 5) постійно високий рівень досягнень у науковій діяльності;
- 6) значний внесок у викладацьку діяльність;
- 7) важливий внесок в інші види діяльності, пов’язаної з університетським життям (наприклад, створення та підтримка інтелектуального, культурного та соціального середовища університету).

Обов'язковими є перші три пункти. Чимала увага приділяється шостому пункту, більше того, цей пункт розписано детально:

- заняття оцінюються спостерігачами як відмінні. Вплив та цінність викладання визнається за межами університету;
- викладання має високий результат ефективного навчання студентів;
- неперевершеність у викладанні визнана на рівні факультету, а іноді й інституту;
- заняття творчі, пристосовані до різних студентів та обставин, з використанням інновацій;
- педагогічна діяльність пов'язана з дослідною роботою з дисципліни, що викладається, та з дослідженнями з педагогіки;
- мав місце і продовжується професійний розвиток;
- зроблено внесок у розвиток і підтримку якості викладання в університеті та поза його межами [4, с. 6–7].

Лектор-доцент. Загальні критерії для обіймання цієї посади такі:

- 1) визнання особливості наукової роботи;
- 2) підтвердженням наукової роботи може бути вагомий внесок у дослідження в певній науковій галузі. До уваги також береться майстерність викладання, причому у “Керівництві” розписуються вимоги до майстерності викладання для обіймання посади лектора-доцента.

При призначені на посаду професора, як правило, головним та визначальним фактором стає широке визнання та авторитет у наукових колах, ґрунтовні дослідження в певній галузі, наявність великої кількості публікацій.

Що стосується викладацької майстерності, то основні критерії її визнання є однаковими для всіх трьох посад [4, с. 8–10].

**Висновки.** Отже, для викладача ВНЗ важливим кроком у традиційній академічній кар'єрі є отримання штатної посади. Штатна посада захищає академічну свободу викладача – можливість викладати й вести дослідження, не боячись бути звільненим за непопулярні або дискусійні ідеї. Такі посади забезпечують стабільність як для викладачів, так і для навчального закладу в плані ефективних досліджень і викладання.

#### Література

1. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я.М. Бельмаз. – Горлівка : ГДПШМ, 2010. – 304 с.
2. De Simone D.M. Identity of the university professor is formulated over time, requiring self-discovery followed by being an intellectual scholar and teacher / D.M. De Simone // Education. – 2001. – № 2. – V. 122. – P. 283–293.
3. Encyclopedia Wikipedia. Professor [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Professor>.
4. Teaching profile preparation. Guidance notes. Promotion to senior lecturer, reader and professor. – University of Warwick, 2002. – 13 p.
5. U.S. Department of Labour Statistics. Occupational Outlook Handbook. Teacher-Postsecondary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.bsl.gov/oco/ocos066.htm](http://www.bsl.gov/oco/ocos066.htm).

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПОВНОЦІННОГО ЖИТТЄЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

Основною метою вищої освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних сферах діяльності.

Розширення масштабів і виникнення нових форм і моделей інженерно-технічної роботи, рівень її ефективного, перетворювального впливу на життєзабезпечення особистості все більше залежать від рівня орієнтації і сформованості соціальної зрілості студентів, їх готовності до соціальної і професійної діяльності. Тому суспільству, державі, різним соціальним інститутам сьогодні потрібні фахівці, які володіють фундаментальними методологічними та професійними знаннями, цілісним гуманістичним світоглядом, які здатні до інтеграції комплексних знань різних галузей наук, до реалізації технологій, засобів, прийомів, адекватних потребам суспільства.

Водночас рівень підготовки студентів у вищих навчальних технічних закладах не забезпечує їхньої готовності до реалізації всієї сукупності соціальних ролей і функцій, які в сучасних умовах набули настільки багатомірні параметри.

Як відомо, проблема становлення зрілості фахівців різних професій не є новою в педагогічній науці. Досліджувалися проблеми соціальної зрілості вчителя (В.В. Радул, А.О. Реан), економіста (О.В. Михайленко), соціально-психологічної зрілості технічного працівника (Т.В. Степанова). Вивчалися питання соціально-моральної зрілості (А.О. Кошелєва), академічної зрілості (Т. Страва), громадянської зрілості (Ю.А. Маринкіна, М.М. Чумакова, Р.І. Хмелюк) тощо.

Предметом окремих досліджень став процес становлення соціальної зрілості в учнів загальноосвітніх шкіл (І.Л. Булигін, М.І. Теміров), випускників професійно-технічних училищ (Т.М. Гусєва, Ю.Г. Кузнецов), робітників і спеціалістів (О.Г. Галицький), студентів (Т.В. Степанова), курсантів і військовослужбовців (М.І. Заплавний, М.М. Мороз).

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення в:

- психологічних концепціях соціалізації індивідуалізації особистості (Г.М. Андрєєв, Е. Еріксон, І.С. Кон, А.В. Петровський, Д.І. Фельдштейн);

- соціальних установках і ціннісних відносинах (В.Н. Мясичев, В.А. Ядов);

– теоретичних уявленнях про особистісну зрілість у психології (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А. Маслоу, В.А. Петровський, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм);

– розробці методів активного соціально-психологічного навчання (Ю.Н. Ємельянов, Є.С. Кузьмін).

Проте слід зауважити, що сьогодні не до кінця розкриті та обґрунтовані наукова сутність, структура соціальної зрілості особистості студентів вищих навчальних технічних закладів.

**Мета статті** – обґрунтування теоретико-методологічних основ формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів та умов її реалізації в освітньому просторі.

Дослідження процесу формування соціальної зрілості студентів вказують на необхідність цілісного особистісного, академічного та соціального розвитку. Проте практично відсутні теорія, технологія, механізми цілісного формування соціальної зрілості в процесі професійної підготовки до майбутньої багатoproфільної професійної діяльності.

Аналіз існуючих концепцій формування соціальної зрілості студентів засвідчує наявність досліджень, які диференційовано розглядають особистісну, академічну, соціальну зрілість. У цьому випадку результати досліджень зводяться до формування сукупності властивостей і якостей особистості майбутнього фахівця будь-якої певної спрямованості. Водночас кожен вид зрілості (особистісна, академічна, професійна, соціальна тощо) є підсистемою складної інтегрованої системи, зумовленої закономірними взаємозв'язками, які в реальній дійсності виявляються нерівномірно.

Так, академічна зрілість не пов'язана однозначно з особливостями соціальної поведінки особистості, її уявленнями про природу соціальних відносин і механізмах взаємодії людини в суспільстві, в тій чи іншій спільноті чи групі. Академічна зрілість може стимулювати процес розвитку соціальної зрілості, але не може заміщувати, зумовлювати або детермінувати його. Академічна зрілість повністю знецінюється соціальною непристосованістю, незрілістю, неадаптивністю особистості.

Особистісно зріла людина виявляється безпорадною в соціумі, якщо вона не володіє комплексом соціальних знань, досвідом соціального спілкування, відносин, соціальної поведінки в його реальних умовах. Особистість може бути соціально зрілою, здатною ставити соціальні цілі й досягати їх, але цього недостатньо для особистісно-професійного самовираження та самореалізації у професійній діяльності. Наявність окремих властивостей, якостей особистості й рівною мірою сукупності якостей певної спрямованості на рівні зрілості не свідчить про повноцінний цілісний розвиток студента як особистості, фахівця і громадянина.

Тому необхідні вивчення та опис процесу становлення соціальної зрілості, розробки етапів, способів і методів організації освітнього процесу, що забезпечує цілісний розвиток студента до рівня інтегративної зрілості, домінуючою ланкою якої є формування соціальної зрілості.

Особистість студента – це складне соціальне явище. Цілісність особистості досягається за рахунок гармонійного розвитку її складових. Здатність студента більш-менш досконало виконувати свої основні соціальні функції залежить від цілісності його особистості.

Під становленням соціальної зрілості студентів ми розуміємо спеціально організований у ВНЗ освітній процес, спрямований на формування соціально-особистісних якостей під впливом соціальних дій, професійної діяльності, власної активності і та виражений у кількісно-якісних особистісних перетвореннях. Становлення соціальної зрілості студентів пов'язане з формуванням і стабілізацією базових соціальних якостей, що входять до структури соціальної зрілості.

Закон України “Про освіту” стверджує, що державна політика в галузі освіти повинна будуватися на принципах безперервності та наступності.

Кожна наступна ступінь (етап) системи безперервної освіти повинна враховувати рівень досягнутого, забезпечувати наступність, сприяти нарощуванню не тільки знань, умінь і навичок, а й розвивати творчість, формувати здатність приймати особистісно значущі рішення, застосовувати на практиці здобуті знання та вміння.

І кожен такий етап-період закінчується досягненням своєї вершини, своєї зрілості, яка втілюється в готовність до переходу на новий, вищий щабель освіти та розвитку.

Ефективність процесу становлення соціальної зрілості студентів забезпечується комплексом організаційно-педагогічних умов, що передбачають соціально-професійну спрямованість освітнього процесу, проведення занять, спрямованих на самовизначення і саморозвиток особистості; створення психологічно сприятливого клімату і ситуації успіху для всіх суб'єктів освітнього процесу.

Одним з головних елементів соціальної зрілості студентів ВНЗ є соціальна активність. Активність студента як важлива умова соціальної діяльності та характеристика рівня соціальної зрілості його особистості виникає при взаємодії свідомості та соціально-практичної діяльності й оптимально розвивається лише в результаті поєднання багатьох видів діяльності, за допомогою яких у студента формується творче та відповідальне ставлення до досягнутих результатів у кожному з них. Студент віддає перевагу певним видам діяльності, де найбільш повно можуть реалізуватися його здібності, потреби та життєві плани. Особистість студента, відчуваючи на собі вплив середовища, соціальних інститутів та власної діяльності, все-таки зберігає відносну автономність у розвитку власного внутрішнього світу, самосвідомості та самостворення. В потенційній здатності до здійснення функцій самоконтролю, саморегуляції та самосвідомості полягає активна життєва позиція особистості студента. Активне входження студента у сферу культурних ціннісних і духовних надбань людства, мікросоціуму відбувається в разі виявлення ним активності та відповідальності, узгодженої з характером спеціальності, якою студент оволодіває.



Соціокультурна діяльність студента найчастіше супроводжується вивом його активності в навчально-пізнавальній діяльності та під час проходження практики. Ціннісна свідомість, яка пояснює активне, діяльне ставлення особистості до дійсності, відіграє особливу роль у розумінні соціальної зрілості особистості. Рівень розвитку особистості, міра усвідомлення співвідношення суспільної та особистісної сфери, матеріальної та духовної відображається в системі цінностей людини. Найповнішому розвитку внутрішнього світу особистості студента сприяє його діяльність. Активність діяльності визначається взаємовідповідністю свідомого, цілеспрямованого, творчого ставлення студента до цієї діяльності. Якість діяльності студента, як і молодого фахівця з обраної спеціальності, найефективніше розкривається у його соціальній активності, що виявляється за допомогою конкретних перетворень та самодіяльності в усіх сферах студентського життя.

Формування соціальної позиції студента є однією із передумов ефективного формування соціальної зрілості. Соціальна позиція – система якостей його особистості, яка регулює духовну та предметно-практичну діяльність студента за допомогою наявних у ній (системі) установок, інтересів, вибіркового ставлення до соціальних цінностей і світоглядних критеріїв.

Реалізація студентом активної життєвої позиції в різноманітних видах суспільної діяльності та професійному навчанні залежить від рівня сформованості установок та навичок діяльності, інтересів, міжіндивідуальних стосунків.

На думку В.В. Радула, соціальна відповідальність особистості студента передбачає реалізацію самовизначеності особистості й на цій основі соціально зріла особистість студента виявляє здатність до: усвідомлення власних дій та необхідності особистого внеску в життя суспільства і відповідальність за них; вільного та ініціативного вибору суспільно значущої мети; узгодження своїх намірів, можливостей та індивідуальних якостей з вимогами конкретної діяльності та сфери взаємодії із соціальним середовищем [2, с. 115].

Формування соціальної відповідальності як однієї з найголовніших професійних якостей студента – майбутнього фахівця вимагає цілеспрямованої, комплексної роботи з усіма студентами відповідного навчального закладу. Знання, які здобуває студент у цьому закладі, мають особистісну значущість, вони перетворюються на переконання, стають можливими мотивами поведінки і як результат знаходять своє виявлення у практичній діяльності.

Формування елементів структури соціальної зрілості особистості студента здійснюється під час його професійного навчання. Інтенсивність діяльності студента в цей період суттєво впливає на критеріальні характеристики соціальної зрілості (соціальну активність, соціальну самовизначеність, соціальну відповідальність), які набувають відповідної форми, що виявляється в різних рівнях соціальної зрілості.

В розвитку соціальної зрілості впливи зовнішніх чинників, як позитивних, так і негативних, набувають значущості не самі по собі, а у зв'язку з власною особистісною позицією студента, його суб'єктивним ставленням до діяльності, а також практичною реалізацією цих відносин у його діях та вчинках. Результатом внутрішнього переопрацювання студентом зовнішніх впливів є розвиток вищого рівня соціальної зрілості його особистості.

На основі теоретичних узагальнень та в результаті експериментальної роботи В.В. Радул обґрунтував та назвав такі рівні формування соціальної зрілості особистості студента в процесі професійного навчання:

- формально-пізнавальний;
- усвідомлено-продуктивний;
- прагматично-реалізований.

На основі попередньої класифікації рівнів формування соціальної зрілості особистості студента та їх характеристик, згідно з класифікацією, яку пропонує В.В. Радул, визначаємо такі базові *компоненти* соціальної зрілості особистості студентів:

- соціальна відповідальність;
- соціальна активність;
- комунікативна толерантність;
- орієнтація на соціально значущі цінності;
- здібності до компетентної взаємодії з членами суспільства;
- соціальне самовизначення.

Зростання соціальної зрілості особистості студентів у процесі професійного навчання у вищому навчальному закладі здійснюється в прямій залежності від зростання активності самостійності студентів у пізнавальній діяльності, яка стає для них усвідомленням поєднання вимог суспільства, міри індивідуальної свободи та об'єктивних обставин. Ця ситуація є однією з умов цілеспрямованого впливу на процес формування соціальної зрілості особистості студентів.

Своєрідною властивістю особистості соціально зрілого студента є зростання позанавчальної пізнавальної активності, що дає змогу здійснювати зворотний вплив на оточення. Ця властивість знаходить вияв і тоді, коли студент усвідомлює не тільки ту обставину, що зближує його з іншими студентами своєї спеціальності, а і свою відмінність у креативному самовираженні в реалізації професійної мети. Удосконалюючи свою пізнавальну діяльність, студент усвідомлює себе не тільки як соціально зрілу особистість, а й як соціально-професійну одиницю. Завдяки цьому студент усвідомлює і відчуває свою значущість для тих, хто його оточує, розуміє відповідальність за себе перед ними, потім перед собою та як вищий ступінь відповідальності за себе і за оточення перед іншими.

Самоосвіта є основою самостійної пізнавальної діяльності студента, яка реалізується на основі цілеспрямованої потреби студента в постійному оновленні та засвоєнні знань за допомогою різноманітних джерел. У про-

цесі самоосвіти людина пізнає свої сутнісні рушійні сили, що переходять у свідоме прагнення збільшити свій багаж знань, здобувати нові знання в процесі цілеспрямованої, самостійної професійної діяльності.

Самоосвітня пізнавальна діяльність може спрямовуватися викладачем, але студент самостійно виконує необхідні завдання, розширює та поглиблює здобуті в процесі професійного навчання знання. Для студента позанавчальна пізнавальна діяльність є автономною. Студент самостійно визначає цілі самоосвіти, обсяг, способи здобуття знань, форми самоконтролю.

Формування інтелектуальної активності майбутнього фахівця забезпечується предметно-професійною пізнавальною діяльністю, а соціальна зрілість студента формується за допомогою діяльності щодо засвоєння норм відносин з іншими людьми. Пізнавальна діяльність студента підкріплюється спрямованістю формування соціальної зрілості як власної особистості, так і інших суб'єктів навчально-виховного процесу, що зумовлює зміст позанавчальної пізнавальної діяльності студентів, який моделюється на основі знання цього змісту в цілісній структурі особистості, в руслі відносин та потреб, які визначають рівень розвитку особистості.

В умовах сьогодення зростання рівня соціального самовизначення студентів за допомогою активізації їх у позанавчальній пізнавальній діяльності пояснюється тим, що, виявляючи таку активність, студент формує такий рівень соціальної зрілості, який сприяє не лише забезпеченню оволодіння новими знаннями, а й власному розвитку особистості.

У процесі організації позанавчальної пізнавальної діяльності зростанню рівня соціального самовизначення студентів сприяють такі заходи:

- поглиблення методів теоретичного і практичного аналізу, дослідження прийомів постановки завдань, аналіз ситуації, перехід до новаторських дій;

- розширення обсягу та оновлення змісту інформації, зростання ерудиції, оволодіння вищим рівнем професійного світогляду;

- оволодіння сукупним аналізом наявних проблем, обґрунтування різних поглядів і можливості їх збігу;

- оволодіння прийомами та засобами втілення різних соціальних ролей, вияв гнучкості в прийнятті відповідної ролі, наслідування і виконання відповідних функцій, які лежать в основі оволодіння додатковими спеціальностями, і як результат формування фахівця ширшого профілю.

Додаткове володіння довільними уявленнями студента про особистісні показники як власного розвитку, так і розвитку своїх колег на основі вимог сучасного розвитку суспільства забезпечує пізнавальна діяльність.

Позитивний вплив на розвиток соціальної активності студентів здійснюється за допомогою побудови аргументів та організації відповідних вимог, виходячи з наявності полімотивації навчально-виховної діяльності й практично-ціннісної необхідності взагалі.

Активна участь студента в позанавчальній пізнавальній діяльності сприяє ефективному зростанню рівня соціальної зрілості особистості. Завдяки цьому він оволодіває здатністю значно ефективніше впливати на формування соціальної зрілості колег по навчанню.

Формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів здійснюється шляхом упровадження в навчально-виховний процес розробленої системи формування соціальної зрілості студентів, спрямованої на розвиток комплексу когнітивних здібностей особистості (пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому), оволодіння вміннями й навичками соціальної поведінки, на набуття досвіду здійснення соціальної взаємодії, активності, відповідальності, а також соціального самовизначення.

Формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів є спеціально організованим процесом, побудованим на основі системного підходу, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним за своїм характером, адаптованим до реальних умов компетентної діяльності особистості й охоплює такі взаємопов'язані та взаємозалежні елементи:

- мета, завдання і зміст формування соціальної зрілості студентів;
- особливості соціальної поведінки майбутніх фахівців у професійній сфері;
- принципи виховання, методи, форми організації формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів;
- педагогічні умови, дотримання яких сприяє формуванню якостей особистості, необхідних для ефективного виконання своїх професійних, соціальних та особистих обов'язків, поетапна реалізація заходів, спрямованих на формування високого рівня соціальної зрілості студентів.

Формування соціальної зрілості студентів ВНТЗ відбувається поетапно. Етап теоретичної підготовки передбачає відповідну організацію навчально-виховного процесу студентів, на основі застосування комплексу методів і форм навчання та виховання, спрямованих на формування соціальних знань, умінь, навичок та якостей особистості студента; етап практичної підготовки спрямований на закріплення знань, удосконалення та відпрацювання умінь та навичок, розвиток рис і якостей особистості в реальних умовах безпосередньо комунікативної діяльності та у сфері повсякденного життя людини.

Результатом цілеспрямованого формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів є здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно змінюваних соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем і розглядається як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямоване на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем.

**Висновки.** Таким чином, є всі об'єктивно-суб'єктивні підстави, які свідчать про актуальну потребу в розробці теоретичних і практичних шля-

хів формування соціальної зрілості студентів ВНТЗ як системи і цілісності, яка реалізується й формується лише в процесі диференціації і інтеграції їх сутнісних властивостей і характеристик.

Разом з тим це дослідження не претендує на вичерпне вирішення розглянутої проблеми, вивчення процесу становлення соціальної зрілості особистості може бути продовжено в таких напрямках: розробка та адаптація моделі формування соціальної зрілості студентів при переході на багаторівневу систему вищої освіти з виділенням ступенів “бакалавр”, “магістр” і забезпечення моделі комплексом організаційно-педагогічних умов.

#### Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 240 с.
2. Радул В.В. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / [за ред. В.В. Радула]. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. – 263 с.
3. Рейнвальд Н.И. Студент на пороге XXI века : сб. ст. / Гос. ком. СССР по нар. образованию ; [отв. ред. Н.И. Рейнвальд]. – М. : Изд-во ун-та дружбы народов, 1990. – 149 с.
4. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности : учебное пособие для студентов неспех. высш. учебн. завед. / Н.В. Самоукина. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 244 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учебное пособие для студентов, обуч. по напр. и спец. психологии. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
6. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посібник для виклад. психії та пед-ки, аспірантів, студ. пед. навч. закладів та курсантів військових училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Укр. Центр духовної культури, 2003. – 328 с.

ЗАСКАЛЄТА С.Г.

## МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

Розвиток науково-технічного прогресу висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців усіх рівнів, у тому числі до фахівців аграрної галузі.

Аграрна сфера виробництва є специфічною галуззю народного господарства. Основним її завданням є забезпечення населення продовольством. Його особливістю є суттєва залежність від природних чинників. У зв'язку з цим відносно повільніше пристосовується до економічних і технологічних змін у суспільстві та виробництві. Все це зумовлює вдосконалення системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

**Мета статті** – розглянути шляхи модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні.

Аграрна галузь виробництва залишається однією з основних системоутворювальних складових життєдіяльності України. Ось чому ефективність її функціонування визначається готовністю кадрів усіх рівнів до роботи у сучасних умовах. Це вимагає застосування у сфері професійної підготовки фахівців аграрної галузі нових, інноваційних технологій та методів навчання, а також широкого використання досвіду країн Європейського Союзу.

Проблема модернізації моделі професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні гостро постала перед суспільством на початку XXI ст. Як зазначають українські науковці, ефективна сучасна модель організації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі повинна ґрунтуватися на традиціях.

Провідною метою модернізації та вдосконалення професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні є досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутнього фахівця аграрної галузі, здатного вирішувати завдання, які постають перед суспільством та відповідати на виклики, з яким воно стикатиметься. Вирішення цього завдання пов'язано зі зміною акцентів у меті професійної підготовки фахівців аграрної галузі на формування фахівця, здатного виконувати професійну діяльність в умовах інноваційного розвитку суспільства. Підґрунтям для вирішення цих завдань є Закони України “Про освіту” (1996 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)” (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти України (2001 р.), Болонська декларація Європейського Союзу (1999 р.).

Проблема модернізації професійної підготовки фахівців багатоаспектна. Її розв'язання потребує змін у державній політиці законодавчого забезпечення комплексу завдань, спрямованих на підвищення кваліфікації виробничого потенціалу, вдосконалення його структури, створення належних організаційних, дидактичних та матеріальних умов для професійного зростання майбутніх фахівців. Розвиток ринку праці, динаміка змін на ньому значною мірою залежить від сукупності соціально-економічних, психолого-педагогічних, управлінських, зовнішніх і внутрішніх чинників.

Провідною метою модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні є досягнення принципово нового рівня якості підготовки фахівця. Вирішення цього завдання пов'язано зі зміною акцентів у меті професійної освіти з формування майбутнього фахівця на вирішення проблеми цілісного розвитку особистості, його творчої індивідуальності, підготовки до професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства.

Одним з найважливіших завдань, зазначених у Національній доктрині розвитку освіти України, є вивчення та використання в Україні практичного досвіду інших країн, що стало тематикою досліджень представників сучасної професійної педагогіки. Модернізацію національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі можна здійснити за рахунок упровадження як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду в цій сфері. Перш за все, це впровадження системи ступеневої професійної підготовки фахівців.

Модернізація зорієнтована на розвиток особистості та інтеграцію в європейський світовий освітній простір. Зміна пріоритетів професійної підготовки фахівців аграрної галузі та завдання створення ефективної системи ступеневої аграрної освіти актуалізує виділення системоутворювальних

факторів, що забезпечують послідовність і наступність окремих ступенів цієї підготовки.

Важливе значення для дослідження проблеми професійної підготовки фахівців аграрної галузі мають праці з філософії освіти В.П. Андрущенка, Б.С. Гершунського, П. Грютингса, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.О. Кудіна, М.В. Кузьміна, Ф.Г. Кумбса, В.С. Лутая, А.Ж. Марковича, М.І. Михальченка.

Концептуальні положення щодо особливостей розвитку неперервної професійної освіти визначили С.Я. Батишев, Н.М. Дем'яненко, В.І. Луговий, І.Л. Лікарчук, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.

Наукові основи наступності в системі безперервної професійної сільськогосподарської освіти розглядалися в працях А.В. Каплун, П.М. Олійника. Систему ступеневої підготовки фахівців з механізації сільського господарства досліджував В.М. Манько. Проблему підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності розглядав у своїх працях В.І. Свистун. Вирішенню проблеми організації самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей присвятив свої дослідження І.М. Бендера. Питання управління системами підготовки кваліфікованих робітників висвітлив І.Л. Лікарчук. Дисертації з проблеми професійної підготовки фахівців аграрної галузі захистили Л.А. Аврамчук, А.А. Бугерко, Л.Л. Головки, А.І. Дьоміна, Н.А. Негруца та ін.

Система професійної підготовки фахівців аграрної галузі забезпечує майбутнє країни не тільки кадровим потенціалом, а й формуванням нового покоління молоді, яка вирішуватиме завдання, які постають перед сучасним суспільством. Саме людський потенціал є основним ресурсом, здатним забезпечити розвиток країни, де аграрний сектор економіки займає питому вагу. Наукова проблема розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі як складової системи університетської освіти має пріоритетне значення, належить до фундаментальних питань, оскільки її вирішення закладає основи забезпечення розвитку соціально-економічної системи суспільства [1].

Основу модернізації національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі становить перехід від державно-патерналістичної моделі соціальної політики до моделі, що враховує ринкові реалії зі збереженням важливої ролі держави. Цей процес супроводжується програмою інтеграції української вищої освіти, до якої входять і аграрні вищі навчальні заклади, до європейського освітянського простору в рамках Болонської угоди.

В попередній період у міжнародному освітньому просторі з'явився новий термін "європейський вимір в освіті" (European Dimension in Education), що пов'язано з розбудовою єдиного освітнього простору. Кожна країна розробила власну стратегію модернізації системи професійної підготовки фахівців. Дослідження цих процесів є винятково актуальним завданням у світлі входження України в загальноєвропейський освітній простір.

Перш, ніж визначити шляхи використання досвіду країн ЄС, слід окреслити та вирішити основні суперечності, які існують між теорією і практикою вищої аграрної освіти в Україні. Розв'язання суперечностей можливе шляхом використання досвіду країн Європейського Союзу.

1. Суперечності між новими знаннями про технології виробництва продукції сільського господарства, сільськогосподарську техніку, організацію аграрного виробництва та сучасним змістом ступеневої освіти (навчальні програми, підручники, навчальні та методичні посібники тощо). Основний напрям вирішення цих суперечностей – реальне практичне навчання студентів на засадах сучасного підходу до організації сільськогосподарського виробництва. У цьому плані важливим є обмін студентами та викладачами серед провідних університетів Великої Британії, Німеччини, Франції та інших країн Європейського Союзу, впровадження в систему вищої освіти основних ідей, сформульованих Болонською декларацією 1999 р., організація проходження практики у кращих господарствах країн ЄС, створення банків комп'ютерних даних для використання в навчальному процесі досягнень сучасної аграрної науки і практики. У зв'язку з цим виникає гостра потреба знання іноземних мов.

2. Суперечності між предметним характером навчання на кожному освітньо-кваліфікаційному ступені та інтегрованим характером сучасної професійної діяльності фахівців аграрної галузі.

Зміна стратегічних цілей освіти вимагає перенесення акценту з набуття знань фахівця на його особисті якості, які забезпечують навчання впродовж життя. Система професійної підготовки фахівців аграрної галузі є багатофункціональною та багатопредметною системою. Кожна навчальна дисципліна, що входить до її складу, становить певну галузь знань і має специфічні особливості як методологічного, так і змістовного характеру. У вищому аграрному закладі освіти, на наш погляд, це особливо виражене: майбутні фахівці у процесі навчання здобувають професійні знання під час вивчення різних навчальних дисциплін, а діяльність з організації впровадження прогресивних технологій, виконання технологічних операцій на сучасному обладнанні та машинах вимагає інтегрованого характеру професійної діяльності. Вирішення цієї проблеми, на думку В.М. Манька, полягає в оптимальному застосуванні методів і форм організації навчання, коли індивідуальна навчальна діяльність студентів (лекція, семінар, самостійна робота) змінюється спільною діяльністю (навчальні ділові та рольові ігри, колективні проекти тощо), а практичне навчання максимально наближається до майбутньої професії [4].

Практична підготовка студентів аграрних вищих навчальних закладів згідно зі ст. 43 Закону України “Про вищу освіту” є однією із форм організації навчального процесу та обов'язковим компонентом освітньо-професійних програм для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Під час практики закладаються основи професійної діяльності, умінь і навичок, професійних якостей фахівця. Від якості виконання завдань у період практики залежить професійне становлення майбутнього фахівця.



3. Суперечності між сучасними вимогами до педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих аграрних закладів освіти і їх фактичною педагогічною майстерністю. Вирішити цю проблему можна за рахунок підвищення рівня педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників. Так, останнім часом стали відкриватись в аграрних вищих навчальних закладах, наприклад, Миколаївському державному аграрному університеті, кафедри психолого-педагогічних дисциплін, на яких майбутнім фахівцям аграрної галузі викладаються відповідні дисципліни. Підвищення педагогічної майстерності викладачів відбувається також за допомогою постійно діючих семінарів для молодих викладачів (у Миколаївському державному аграрному університеті проводяться щомісяця); проводяться науково-практичні конференції; вводиться інститут магістратури; готується методичне забезпечення для викладачів.

4. Відставання системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі від темпів розвитку науки та виробництва і зовнішніх умов.

Вирішення цих суперечностей доцільно здійснювати за рахунок інтеграції професійної підготовки фахівців аграрної галузі з наукою і виробничим сектором економіки.

5. Суперечності між мотивами навчання студентів і реаліями задоволення потреб спеціалістів сільського господарства. Так, в умовах економічної кризи, коли галузь сільського господарства не є престижною для роботи молоді, життя в сільській місцевості вимагає подолання багатьох труднощів, навчання студентів в аграрних закладах освіти не окреслює перспектив майбутньої професійної кар'єри в обраній галузі виробництва. Студенти, здобуваючи спеціальності в аграрних ВНЗ, працевлаштовуються в інших галузях виробництва, не їдуть у сільську місцевість. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у:

- збільшенні фінансування з боку уряду в сільськогосподарське виробництво та розвиток села;

- залученні сільської молоді до навчання у вищих закладах аграрної освіти (навчання, наближене до місця проживання, провадження дистанційного навчання (distance learning). У зв'язку з цим актуалізується питання оцінювання результатів навчання та визнання дипломів, отриманих у системі дистанційного навчання);

- розширенні міжнародних зв'язків. З метою підвищення вмотивованості навчання та знайомства з сучасними аграрними господарствами заклади аграрної освіти налагоджують та розширюють міжнародні зв'язки між університетами та господарствами, які розкривають перспективи навчання та діяльності з обраної професії. Так, для активізації міжнародної діяльності університету в МДАУ відкрився міжнародний відділ, метою якого стало налагодження міжнародних зв'язків, забезпечення участі у міжнародних програмах. Студенти мають можливість проходити сільськогосподарську практику за кордоном. З метою проходження студентами закордонної практики на сільськогосподарських підприємствах країн Європей-

ського Союзу разом з вивченням іноземних мов під час навчального процесу відкриваються курси з іноземних мов для тих, хто від'їжджає на практику за кордон. Водночас працюють курси з іноземних мов для професорсько-викладацького складу та аспірантів, які бажають брати участь у міжнародних програмах, одержувати міжнародні гранти, вивчати зарубіжний досвід шляхом вивчення іноземної фахової літератури та проведення науково-дослідної роботи.

6. Суперечність між сучасними вимогами до працівника сільськогосподарської галузі та обсягами фінансування навчальних закладів аграрної освіти. Інвестиції в освіту та професійну підготовку фахівців приносять результати через певний час. Нарада Ради Європи на найвищому рівні (березень 2000 р.) визнала, що країни ЄС недостатньо інвестують “людські ресурси”. Тому були прийняті такі рекомендації:

- розробити різноваріантні концепції інвестування в цю галузь (з урахуванням відмінних систем фінансування неперервної освіти в країнах Європейського Союзу);
- збільшити річні витрати на різні форми навчання;
- розробити мотиваційні механізми, які заохочують до навчання протягом усього життя;
- надати можливості працювати неповний робочий день (у випадку бажання навчатися) [2].

Заслугує на увагу також розвиток системи стипендій у поєднанні з концепцією фінансування системи освіти.

Ще одним із шляхів вирішення зазначених суперечностей є надання інформаційно-консультативних послуг аграрними університетами.

В Україні сьогодні тільки формується ринкова система поширення сільськогосподарських знань та інформації з використанням потенціалу аграрної освіти, науки та дорадництва, а організаційно-економічний механізм її функціонування перебуває на стадії становлення.

Процес поширення сільськогосподарських знань та інформації в Україні доцільно здійснювати через створення ефективної системи поєднання економічних заходів, форм і методів, які визначають порядок і зміст поширення сільськогосподарських знань та інформації з елементами організаційного забезпечення, що найефективніше розподіляють повноваження та відповідальність між державою, галузевими відомствами, дорадчими службами, закладами аграрної освіти і науки господарствами та сільськогосподарськими товаровиробниками.

Серед останніх тенденцій розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі визначають укрупнення структури, появу нових міждисциплінарних освітніх завдань, диверсифікацію послуг, орієнтацію на інноваційну діяльність, більш глобалізований характер науки, зміну ролі інформації та мережі Інтернет як одного з її основних джерел тощо [6].

Розширення міжнародного співробітництва між закладами аграрної освіти є ключовим моментом у вирішенні цього завдання. Участь студентів

і викладачів у міжнародних програмах та проектах сприяє модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі. У зв'язку з цим актуалізується питання поглибленого вивчення іноземних мов у закладах аграрної освіти. Знання іноземних мов дає можливість ознайомитися зі світовими науковими досягненнями, досвідом, а також увійти у світовий освітянський простір.

Модернізацію національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі можна вирішити також за рахунок упровадження сучасних інформаційних технологій. До інноваційних форм організації неперервної професійної освіти можна віднести:

- дистанційне навчання як окрему організаційну структуру;
- відкриті (віртуальні) університети.

Модернізуючи систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі, слід звернути увагу на модернізацію системи профорієнтації. Система профорієнтації стала частиною освітньої діяльності, яка супроводжує навчання впродовж життя.

Основним завданням сучасної системи профорієнтаційної роботи є: надання інформації про наявність дефіциту або надмірного попиту фахівців певної галузі виробництва; порад щодо прийняття рішень у виборі професії; забезпечення мотивації для прийняття рішень про навчання.

В Україні триває процес переходу на ступеневу систему підготовки фахівців. До цієї системи можна зарахувати такі принципи: безперервність, цілеспрямованість, гнучкість і варіативність, індивідуальність професійного навчання, єдність особистісного та діяльнісного підходів, концентричності подання навчального матеріалу та доступність [3]. Розробляються та затверджуються державні стандарти вищої та професійної освіти, використовуються нові інформаційні технології. В цих умовах актуалізується значення практичної підготовки студентів на сучасних аграрних підприємствах.

Суспільством визнається важливість не лише класичних університетів, а й нових вищих фахових закладів освіти. Внаслідок цього в Україні створюються фахові університети.

Наприкінці 1990-х рр. з ініціативи міністрів освіти Великої Британії, Франції, Італії та Німеччини було розпочато Болонський процес гармонізації європейської університетської освіти, який спрямований на посилення ролі університетів, узгодження структури дипломів за моделлю “бакалавр” і “магістр”, зменшення перешкод на шляху обмінів студентами, викладачами й науковцями.

Одним із стратегічних напрямів розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в університеті є розбудова сучасної магістратури. Західноєвропейські університети приділяють значну увагу міжнародному співробітництву, спрямованому на підвищення мобільності студентів, аспірантів, науково-педагогічних співробітників. Розробляються програми магістерської підготовки з подвійним дипломом.

Використовуючи досвід країн Європейського Союзу, останнім часом в Україні створюються дослідні університети. Сучасний університет, який прагне готувати висококваліфікованих фахівців на рівні магістратури, аспірантури та докторантури, не може досягти високих результатів без наукової й експериментальної бази та інноваційної практики. Характерними рисами дослідних університетів є одночасне викладання та науково-дослідна робота викладачів, постійна робота із самовдосконалення, участь у нових програмах та проектах, удосконалення навчальних програм. Унаслідок цього підвищується рейтинг університету, що приводить до покращення професорсько-викладацького складу та абітурієнтної бази. Як приклад можна навести досвід Вагенінгенського університету (Нідерланди), в якому можна здобути також і сільськогосподарську освіту. В університеті здійснюється професійна підготовка фахівців аграрної галузі, яка забезпечує кадрами все сільське господарство країни, і ведеться науково-дослідна робота в цій галузі.

Вивчаючи досвід країн Заходу, українські вчені визначили характерні риси дослідних університетів, такі як: 1) конкуренція за кращий викладацький склад та студентів; 2) постійне самовдосконалення, інвестування в нові програми та реформування старих програм; 3) взаємодія між викладацькою роботою, дослідженнями та інноваційною практикою, що сприяє створенню найдосконаліших освітніх та дослідних результатів [5].

Рання спеціалізація студентів британських університетів стимулює їх до науково-дослідної роботи. Студенти залучаються до науково-дослідної роботи, починаючи з бакалаврських курсів, за допомогою цього виявляються найбільш здібні та здатні проводити в майбутньому дослідження і, таким чином, поповнювати університети новими кваліфікованими науковцями, а виробництво – висококваліфікованими фахівцями.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту й Міністерство аграрної політики та продовольства України визнають принцип європейського солідаризму й активно вивчають кращий досвід розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі та аграрного сектора в країнах ЄС. Визначено нові завдання: знайти нові підходи, засоби, невикористані резерви та спрямувати їх на підвищення прибутковості та конкурентоспроможності сільськогосподарських товаровиробників.

Актуальність цього питання визначається тим, що в Україні зареєстровано понад 4,5 млн індивідуальних селянських господарств, 42 тис. фермерів. У їхньому обробітку знаходиться, відповідно, 6,6 млн та 4,3 млн га землі. Статистика стверджує, що на початок червня 2011 р. населення утримувало 69,6% загальної кількості ВРХ, 83,8% – овець і кіз, 51,9% – птиці. Близько 70% сільськогосподарської продукції виробляють індивідуальні селянські та фермерські господарства. Сільськогосподарське дорадництво, або інформаційно-консультативні послуги, – це найважливіший партнер малого та середнього товаровиробника.

Сьогодні визначаються шляхи організації державної дорадчої служби в Україні. Створено Національну асоціацію дорадчих служб. Аграрні

вищі заклади освіти України, здійснюючи професійну підготовку фахівців аграрної галузі, активно включаються в здійснення дорадчої діяльності на професійному рівні.

Основним призначенням системи дорадництва є забезпечення інноваційного розвитку сільського господарства шляхом узагальнення і поширення досягнень науки і техніки, вітчизняного та зарубіжного інноваційного досвіду у сфері сільського господарства, в тому числі шляхом передавання сільськогосподарських знань, навичок та досвіду сільгоспвиробникам, напрацьованих аграрною наукою та освітою. Крім того, на систему покладене завдання забезпечити зворотний зв'язок між сільгоспвиробниками і наукою шляхом вивчення потреб сільгоспвиробників у наукових розробках і на цій базі формування соціального замовлення на наукові розробки.

Шляхи реалізації проблеми модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі визначено в нормативних документах. Основним завданням національного законодавства щодо професійної підготовки фахівців аграрної галузі є закріплення на законодавчому рівні вимог і умов щодо якісного надання освітніх послуг, що забезпечують матеріальні та духовні прагнення суб'єктів освіти. У нових соціально-економічних умовах важливим для України є врахування світових та європейських тенденцій. Це дасть змогу забезпечити законодавчі зміни, які врегулюють відповідальність державних та інших керівних структур освітньої сфери; виявити позитивні ідеї досвіду зарубіжних країн у розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Основними факторами модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі виступають соціальні та економічні. На сучасному етапі вони вимагають модифікації алгоритмів, а також концепції змін у фінансуванні професійної підготовки фахівців.

Таким чином, можна виділити основні напрями модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні:

1. Вивчення системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу.
2. Адаптація національної системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі до загальноєвропейської.
3. Розробка модернізованих навчальних планів і програм підготовки фахівців, відповідного методичного забезпечення.
4. Створення на базі університетів науково-дослідних інститутів.
5. Залучення талановитих студентів до науково-дослідної роботи через навчання в магістратурі.
6. Поглиблене вивчення іноземних мов.
7. Використання сучасних інформаційних технологій.

**Висновки.** Отже, кінцевою метою модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі є формування ефективної системи професійної діяльності фахівців.

## Література

1. Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки : Закон України // Офіційний вісник. – 2001. – № 31 Нормативно-правові акти про науку і науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України : у 2 кн. / [за ред. Ю.І. Горобця, М.І. Панова]. – Х. : Право, 2001. – Кн. 1. – С. 148–149.
2. Квятковський С. Меморандум Європейської комісії “Навчання протягом усього життя” // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науковий журнал. – 2002. – Вип. 3 (7). – С. 11–19.
3. Манько В.М. Принципи професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва / В.М. Манько // Аграрна наука і освіта. – 2006. – Т. 7. – № 3–4. – С. 142–149.
4. Манько В.М. Система ступеневої підготовки фахівців з механізації сільського господарства / В.М. Манько // Аграрна наука і освіта. – 2006. – Т. 7. – № 1–2. – С. 128–134.
5. Мельничук Д.О. Дослідницькі університети (Із досвіду високо розвинутих країн Заходу) / Д.О. Мельничук, А.Г. Кравченко // Аграрна наука та освіта. – 2006. – Т. 7. – № 1–2. – С. 9–14.
6. Мельничук Д.О. Сучасна магістратура – шлях до вдосконалення системи освіти і науки / Д.О. Мельничук, В.П. Лисенко, А.Г. Кравченко // Аграрна наука і освіта. – 2007. – Т. 8. – № 5–6. – С. 5.
7. Андрущенко В. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 5–9.
8. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т.В. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 176 с.
9. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована взаємодія “студент-викладач” у рамках навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах : збірник наукових праць / М.Г. Чобітько // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Х. : Стиль-Іздат, 2003. – 176 с.

ЗАХАРІНА Є.А.

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Один із найважливіших недоліків діючої системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виражається у помітному зниженні загальнокультурного та творчого рівня випускників. Існуюча вища педагогічна освіта недостатньо сприяє гармонійному поєднанню в особистості майбутніх учителів фізичної культури, не створює у студентів необхідних умов для формування активного, самостійного суб'єкта діяльності.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах розглядалися вітчизняними вченими Р. Карпюк, О. Куц, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян, Ю. Шкретій та ін.

Останнім часом у вивченні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури набули розвитку такі підходи, як: медико-біологічний, соціологічний, психолого-педагогічний, акмеологічний, інформаційний та особливого значення набуває культурологічний підхід.

Дослідження питань культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури значно ускладнюється недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ фізичної культури як виду культури, де ключовою проблемою висувається вивчення інтегративної сутності фізичної культури і біосоціальної природи людини.

*Метою статті* було охарактеризувати культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Виняткова роль культури в житті людини і суспільства розкривається в безлічі її функцій. Головною з них є функція соціалізації або формування і виховання людини, функція людинотворчості. Сучасна наука постулює, що найбільш значущим підходом, що дає змогу усвідомити феномен фізичної культури як частини загальної культури людини, є культурологічний. Іншими словами, вирішення приватних, конкретних проблем професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи вимагає культурологічного підходу.

Ф. Собянін наголошує, що підвищення культури майбутніх учителів фізичної культури можливе в результаті послідовної гуманізації освітнього процесу на загальнокультурному, специфічному (професійному) і особистісному рівні діяльності за допомогою інтегративної взаємодії мотиваційно-морального, пізнавального і рухового компонентів особистості студентів [17, с. 23].

Ю. Ніколаєв зазначає, що культурологічний аспект підготовки майбутніх учителів фізичної культури і феномен їхньої педагогічної культури є спеціалізованою галуззю культури, що забезпечує трансляцію накопиченого в суспільстві соціально значущого досвіду з підготовки духовно і фізично розвинутою, висококультурною особистості [13, с. 7].

В. Видрін зазначає, що культурологічний підхід покликаний сприяти гуманізації системи фізкультурної освіти, розширенню культурно-освітньої функції вищих навчальних закладів, формуванню активного суб'єкта соціальної та професійної діяльності [4, с. 60]. Особливе значення культурологічний підхід має в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі художньої, педагогічної та фізкультурної діяльності студентів.

Ф. Собянін розуміє культурологічний підхід як методологічний напрям у науці, який передбачає розробку засобів, методів, концепцій, технологій, які досліджують об'єкти та явища з позиції теорії культури [17, с. 23]. Автор наголошує, що найважливішими ознаками цього підходу є: методологічні положення, пов'язані з поданням про культуру, наявність об'єктів дослідження, які зазнали людського впливу; застосування теорії діяльності та потреб; наявність класів явищ теорії культури та особливостях специфіки цього підходу у сфері фізичної культури полягає у виявленні її інтегративної сутності, яка розкриває біосоціальну єдність людини, що має стати основою для перспективи вдосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах [17, с. 23].

Л. Лубишева на основі культурологічного підходу обґрунтувала класифікацію цінностей фізичної культури, які умовно були подані у вигляді декількох складових змісту ціннісного потенціалу фізичної культури, а саме інтелектуальні, рухового характеру, мобілізаційні, технологічні, інтенційний, валеологічні [9, с. 163].

Розглянемо уявлення про фізичну культуру як органічний елемент загальної культури. На думку Н. Візитєя, фізична культура є найпершим і базовим видом культури, який формується в людині [3, с. 138].

Проведений автором аналіз словників свідчить, що поняття “фізична культура” визначається науковцями по-різному. Так, в “Енциклопедичному словнику з фізичної культури” за редакцією Г. Кукушкіна поняття “фізична культура” визначається як частина загальної культури суспільства, яка являє собою сукупність досягнень у справі оздоровлення людей і розвитку їх фізичних здібностей [21, с. 226].

В “Українському педагогічному словнику”, автором якого є С. Гончаренко, поняття “фізична культура” визначається як частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров’я [6, с. 345].

У “Словнику термінів”, автором якого є Ю. Рождественський, поняття “фізична культура” тлумачиться як підготовка людини до будь-якого виду діяльності, яка полягає в розвитку рухово-координаційних здібностей, задатків розумової діяльності, естетичних уявлень, а також здатності до самостереження, самозбереження, продовження роду та поділяє фізичну культуру на: народну фізичну культуру; фізичну культуру античності, фізичну культуру середніх століть; спорт; масову фізичну культуру [16, с. 60].

У “Радянському енциклопедичному словнику” за ред. А. Прохорова поняття “фізична культура” визначається як частина загальної культури суспільства, одна зі сфер соціальної діяльності, спрямована на зміцнення здоров’я, розвиток фізичних здібностей людини [18, с. 257].

У “Словнику з освіти та педагогіки”, автором якого є В. Полонський (2010), поняття “фізична культура” тлумачиться як освітня сфера, що включає навчання основам фізичної культури, ритміки, курс основ безпеки життєдіяльності, інтегровані курси фізичної підготовки, а також знання про поведінку в екстремальних ситуаціях [14, с. 87].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття “фізична культура” визначається по-різному. Його тлумачать як: “частину загальної культури, сукупність спеціальних матеріальних і духовних цінностей, засобів їх створення та використання з метою забезпечення фізичної досконалості людини” (В. Ареф’єв) [1, с. 6]; багатоаспектне за своїм змістом, що може бути охарактеризовано з результативної, діяльної, ціннісної та функціональної сторін (В. Видрін, Ю. Курамшин, Ю. Ніколаєв) [4, с. 60]; “частину культури суспільства, що виявляється у створенні, раціональному використанні спеціальних засобів, методів та умов спрямованого фізичного вдосконалення людини та виділяє два боки або частини – функціонально-забезпечувальну та результативну” (І. Глазирін) [5, с. 12]; вид культури в загальносоціальному та особистісному плані (Ю. Курамшина) [20, с. 17]; органічну частину загальної культури особистості та суспільства, що являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і використовуваних суспільством для фізичного вдосконалення людей та (у вузькому сенсі слова) як елемент культури особистості, специфічний зміст якого становить раціональна організована, систематична рухова активність, яка використовується людиною для оптимізації стану



свого організму (В. Лук'яненко) [10, с. 27]; один з основних видів людської культури, специфіка якої полягає переважно в тому, що цей вид культури профільований у напрямі, що приводить до оптимізації фізичного стану та розвитку індивіда в єдності з його психічним розвитком на основі раціоналізації та ефективного використання його власної рухової активності у поєднанні з іншими культурними цінностями (Л. Матвеев) [11, с. 10]; частину загальнолюдської культури, всю сукупність досягнень суспільства у створенні та раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов спрямованого фізичного вдосконалення людини (В. Мельников) [12, с. 4].

У посібнику “Теорія і методика фізичної культури” за редакцією Ю. Курамшина зазначається, що в загальносоціальному плані фізична культура являє собою велику сферу творчої діяльності як наукової, так і практичної, а також результати цієї діяльності зі створення фізичної готовності людей до життя; в особистісному плані вона є мірою і способом всебічного фізичного розвитку людини [20, с. 17].

В. Мельников у змісті фізичної культури виділяє дві основні сторони: по-перше, все те цінне, що створює і використовує суспільство як спеціальні засоби, методи і умови їх застосування, яке дає змогу оптимізувати фізичний розвиток та забезпечити певний рівень фізичної підготовленості людей (сторона фізичної культури, яка функціонально забезпечує); по-друге, позитивні результати використання цих засобів, методів і умов (результативна сторона фізичної культури) [12, с. 4].

В. Видрін, Ю. Курамшин, Ю. Ніколаєв наголошують, що найбільш істотними ознаками змісту є діяльність з освоєння рухового і духовного досвіду, передача його з покоління в покоління; діяльність, спрямована на вдосконалення сутнісних сил людини; ціннісний аспект у сфері фізичного вдосконалення; функціональний аспект, пов'язаний з виявленням ролі та місця фізичної культури в житті суспільства [4, с. 60].

В. Бальсевич зазначає, що фізична культура є природним містком, що дає змогу з'єднати соціальне та біологічне у розвитку людини [2, с. 67].

В. Арєф'єв відносить до “спеціальних матеріальних цінностей фізичної культури”: “спортивні споруди (стадіони, спортзали тощо), спортивне обладнання (тренажери, гімнастичні прилади тощо) і спортивний інвентар (м'ячі, скакалки тощо); до спеціальних духовних цінностей відносить науково-методичні знання підручників, навчальних посібників, наукових робіт тощо з фізичної культури” [1, с. 6].

О. Гринів, А. Мандюк, Ю. Петришин стверджують, що фізична культура представлена комплексом духовних і матеріальних цінностей, які по суті зумовлюють подальший розвиток явища фізичної культури [7, с. 47]. Автори серед духовних цінностей фізичної культури виділяють такі, як: “генерування здорового способу життя та зміцнення здоров'я; гармонійний фізичний розвиток; наукові знання, що описують суть фізичної культури; програмно-нормативні основи фізичної культури; ефективне здійснення трудової діяльності; ефективне здійснення військової діяльності; ефектив-

не здійснення змагально-розважальної діяльності; естетичні ідеали та етичні норми” [7, с. 47].

Л. Матвеев зазначає, що необхідно враховувати для повної характеристики фізичної культури такі аспекти: ціннісний (культура як сукупність цінностей, що мають певне значення для задоволення суспільних та особистісних потреб); діяльнісний (культура як процес або спосіб раціонально організованої діяльності, що зумовлює певні зміни та перетворення); персоніфіковано-результативний (культура як результат діяльності, що втілений у самій людині) [11, с. 45].

Н. Пономарьов фізичну культуру розглядає з діяльного та результативного боку [15, с. 47]; В. Видрін, Ю. Курамшин, Ю. Ніколаєв розглядають реалізацію фізичної культури в таких формах (компонентах), як фізичне виховання (пов’язане з освоєнням фізичних і духовних сил людини), спорт (їх вдосконаленням), фізична рекреація (підтримкою), рухова реабілітація (відновленням) [4, с. 61]. Автори зазначають, що внутрішнім наповненням кожної з них є поєднання інтелектуального, соціально-психологічного і рухового компонентів, а також певної системи потреб, здібностей, діяльності відносин та інститутів [4, с. 61].

В. Столяров зазначає, що основними показниками фізичної культури як властивості й характеристики окремої людини є такі: турбота людини про підтримку в нормі вдосконалення свого фізичного стану, різних його параметрів (здоров’я, статура, фізичні якості та рухові здібності); різноманіття використовуваних для цієї мети коштів, вміння ефективно застосовувати їх; схвалювані й реалізовані на практиці ідеали, норми, зразки поведінки, пов’язані з турботою про тіло і фізичному стані; рівень знань про організм, про фізичний стан, про засоби впливу на нього і методи їх застосування, ступінь орієнтації на турботу про свій фізичний стан; готовність надати допомогу іншим людям в їх оздоровленні, фізичному вдосконаленні та наявність для цього відповідних знань, умінь і навичок [19].

Як зазначає М. Дутчак, державна політика у сфері фізичної культури “передбачає втілення в життя гуманістичних ідеалів, цінностей і норм, покликана зупинити погіршення здоров’я нації й тенденцію депопуляції соціуму, сприяти якісному покращенню людського ресурсу, формуванню здорового способу життя, вихованню негативного ставлення до шкідливих звичок (наркоманії, куріння, зловживання алкоголем, асоціальної поведінки)” [8, с. 167].

В. Мельников стверджує, що показниками стану фізичної культури в суспільстві являються: масовість; ступінь використання засобів фізичної культури у сфері освіти і виховання; рівень здоров’я і всебічного розвитку фізичних можливостей людей; рівень спортивних досягнень; наявність і рівень кваліфікації професійних і загальногосподарських фізкультурних кадрів; пропаганда фізичної культури і спорту; ступінь і характер використання засобів масової інформації у сфері завдань, що стоять перед фізичною культурою; стан науки та наявність розвинутої системи фізичного виховання [12, с. 5].

**Висновки.** Необхідність застосування культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи зумовлено реальними соціально-історичними, практико-педагогічними, методологічними, науково-теоретичними, етичними передумовами та потребує від студентів розуміння фізичної культури як суспільної та особистісної цінності. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні інших підходів у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

#### Література

1. Ареф'єв В.Г. Основи теорії та методики фізичного виховання : підручник / В.Г. Ареф'єв. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 268 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. – М. : ФиС, 1988. – 208 с.
3. Визитей Н.Н. Физическая культура личности / Н.Н. Визитей. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 156 с.
4. Выдрин В.М. Осмысление интегративной сущности физической культуры – магистральный путь формирования ее теории / В.М. Выдрин, Ю.Ф. Курамшин, Ю.М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 5. – С. 59–62.
5. Глазирін І.Д. Основи диференційованого фізичного виховання / І.Д. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2003. – 352 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гринів О. Фізична культура в контексті ціннісного аспекту / О. Гринів, А. Мандюк, Ю. Петришин // Спортивна наука України. – 2011. – № 3. – С. 40–49.
8. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: теорія та практика / М.В. Дутчак. – К. : Олімп л-ра, 2009. – 279 с.
9. Лубышева Л.И. Методология обновления содержания физического воспитания учащейся молодежи / Л.И. Лубышева // Материалы совместной научно-практической конференции РГАФК, МГАФК и ВНИИФК. – М., 2001. – С. 162–166.
10. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний : учебное пособие / В.П. Лукьяненко. – М. : Советский спорт, 2003. – 224 с.
11. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М. : ФиС, 2008. – 544 с.
12. Мельников В.С. Физическая культура : учебное пособие / В.С. Мельников. – Оренбург : ОГУ, 2002. – 114 с.
13. Николаев Ю.М. К проблеме развития теории физической культуры / Ю.М. Николаев // Теор. и практ. физич. культ. – 2001. – № 8. – С. 2–10.
14. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
15. Пономарев Н.И. Еще раз о теории физической культуры / Н.И. Пономарев // Теория и практика физ. культуры. – 1985. – № 6. – С. 46–49.
16. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование / Ю.В. Рождественский. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 112 с.
17. Собянин Ф.И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода : автореф. дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ф.И. Собянин. – Санкт-Петербург, 2002. – 53 с.
18. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.
19. Столяров В.И. Ценности спорта и пути его гуманизации / В.И. Столяров – М. : РГАФК, 1995. – С. 45.
20. Теория и методика физической культуры : учебник / [под. ред. Ю.Ф. Курамшина]. – 3-е изд., стереотип. – М. : Советский спорт, 2007. – 464 с.
21. Энциклопедический словарь по физической культуре / [под. ред. Г.И. Кукушкина]. – М. : ФиС., 1963. – Т. 3. – 423 с.

## ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ

Сформуванню стійкої мотивації на підтримку, збереження, зміцнення фізичного і духовного здоров'я як природного дарунка – одне з найважливіших завдань фізичного виховання у ВНЗ. Свідоме повідомлення теоретичних знань у ході практичних занять, що розкривають ефект конкретних фізичних вправ на підвищення функціональних можливостей організму дає змогу активізувати розумову діяльність, з одного боку, і задіяти моторну функцію – з іншого. Іншими словами, два напрями педагогічного процесу координують інтелектуальні та фізичні можливості студентів у процесі рухливої діяльності. Ця концепція включає методіку тренувального впливу з урахуванням індивідуальної підготовленості, що дає змогу виконувати навантаження в суб'єктивному відчутті комфортності.

Педагогічний процес у вищій школі реалізується в межах різноманітної, але цілісної системи організаційних форм і методів навчання. Кожна з організаційних форм навчання вирішує свої специфічні завдання формування фахівців, спирається на використання специфічних методів організації педагогічної праці викладачів і навчальної роботи тих, кого навчають, способів передачі та засвоєння знань, у тому числі із фізичного виховання.

*Мета статті* – на основі аналізу літературних джерел розкрити особливості самостійної роботи з фізичного виховання в системі ВНЗ.

Роль самостійної роботи з фізичного виховання у формуванні сучасного висококваліфікованого фахівця винятково велика. Адже саме в процесі індивідуальних занять виховуються і розвиваються найважливіші якості, здобуваються знання і навички: здатність до творчого вивчення нових питань науки, критичність розуму, вміння орієнтуватися в стрімкому потоці наукової інформації. Л. Толстой правильно зауважував, що знання тільки тоді знання, коли воно здобує шляхом самостійної роботи власної думки.

Навчити учнівську молодь самостійно опановувати знання було і є однією з центральних проблем у дидактиці за всіх часів, як вважає П. Семенова. Її актуальність особливо гостро відчувається в наші дні, коли випускникам навчальних закладів доведеться працювати в умовах конкуренції, коли у фахівцях цінується високий рівень професіоналізму, активність, ініціатива, творчий підхід до справи, вміння самостійно і нестандартно мислити.

У сучасній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, що здійснюється без втручання, але під керівництвом викладача, а з іншого, – як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб формування в них методів її організації.

Організація самостійної роботи студентів, на думку О. Мирошниченко і М. Багряна, допомагає перевести суто формальне засвоєння знань в активно працюючу методологію мислення.

Умови навчання у ВНЗ вимагають від студентів уміння самостійної організації навчальної діяльності, уміння вчитися. Свідоме й активне включення студентів у самостійну навчальну працю передбачає як найважливішу умову формування в них прийомів самостійної навчальної діяльності, виховання культури розумової праці, розвиток навичок самовиховання і самопідготовки.

І. Туревський підкреслює, що вплив самостійної роботи на процес професійного становлення студентів визначається багатофункціональністю цієї складової освіти й зумовлює стратегію педагогічного процесу, що передбачає індивідуалізацію процесу освіти, розвиток творчого потенціалу особистості, психологічне і методичне забезпечення нової педагогічної парадигми і забезпечення сходження до професійної компетенції і майстерності, співпрацю тих, кого навчають, і тих, хто навчає.

Самостійна робота відображає специфіку всього процесу, оскільки оволодіння спеціальністю вимагає не тільки повноцінного засвоєння програмного матеріалу, а й виходу за його межі. Для цього студент має опанувати способи самостійного здобуття знань, оскільки без самостійної праці не знайти істини в жодному серйозному питанні. Навчання у ВНЗ без постійної і систематичної роботи студентів утрачає свій зміст. Необхідність самостійної праці визначається тим, підкреслюють Є. Герасимов і А. Семенов, що самостійно здобуті знання є більш оперативними, вони стають особистою власністю, а також мотивом поведінки, розвивають цінні інтелектуальні риси, увагу, спостережливість, критичність, уміння оцінювати.

Про те, що якість підготовки фахівця визначається багато в чому правильною організацією самостійної роботи студентів у навчальний і позаурочний час, говорить А. Семенов: “Формування навичок самостійної роботи набуває особливо важливого значення у вищій школі, тому що в процесі самостійної роботи висувуються завдання не стільки максимальної подачі і засвоєння інформації, скільки розвитку уміння творчо мислити, самостійно здобувати знання, уміти прикласти їх на практиці з найбільшим ефектом”.

І. Павлов вважає, що в самостійній роботі центральне місце займає формування логічного і критичного мислення, вироблення здатності вносити власні думки для найбільш раціонального вирішення завдань, що виникають. Вивчаючи процес розвитку творчих здібностей у самостійній роботі, він зазначає, що дослідники поділяють його на три етапи: 1) початковий етап, упродовж якого закладаються міцні основи для самостійної роботи; 2) проміжний етап, у процесі якого виробляються уміння застосовувати теоретичні знання на практиці; 3) заключний етап, що дає змогу розвивати здібності, використовувати накопичені знання для творчого вирішення завдань.

Багато дослідників звертають особливу увагу на умови, за яких самостійна робота студентів буде проходити більш ефективно. Так М. Кожанова зазначає, що самостійна робота тільки тоді принесе відчутний резуль-

тат, якщо буде здійснюватися систематично і безупинно впродовж усього періоду навчання студента у ВНЗ. Тому в робочій програмі з викладання дисципліни передбачене самостійне виконання студентами завдань після кожного заняття. Про необхідність наявності системи в самостійній роботі студентів говорить і І. Сидоров: “Самостійна робота студентів, будучи органічною частиною навчального процесу, має відрізнятися системністю”. Такої думки дотримуються Є. Герасимов і А. Семенов. На їхню думку, ефект від самостійної роботи студентів можна одержати тільки тоді, коли вона організовується і реалізується в навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у ВНЗ.

Важливим елементом самостійності, як зазначає Л. Яковенко, є вміння організувати самоконтроль. Самоконтроль у процесі навчання – це свідомо самоперевірка ходу і результатів власної діяльності студентів, спрямована на запобігання і виправлення помилок. Навчити самоконтролю допомагає усне інструктування студентів перед проведенням практичних завдань.

О. Васильєва підкреслює, що тільки цілеспрямована система різноманітних прийомів і способів систематичного і суворого контролю з боку викладача над виконанням домашніх завдань сприяє ефективній організації самостійної роботи студентів.

Ми розуміємо, що тільки в сукупності з навчанням студентів методиці оволодіння знаннями, вміннями, навичками використання різноманітних форм контролю за ходом і результатами цієї роботи, регулярною індивідуальною допомогою студентам вони створюють необхідні передумови для їх активної самостійної навчальної роботи та її ефективного стимулювання.

Спілкування, стосунки між викладачем і учнями відіграють також не останню роль в організації самостійної роботи студентів. Є. Герасимов і А. Семенов зазначають, що самостійна робота студентів під керівництвом викладача проходить у формі ділового взаємного спілкування: студент одержує вказівки, рекомендації викладача, а викладач виконує функцію управління через облік, контроль і корекцію помилкових дій.

І. Павлов зазначає, що важливим критерієм позитивного впливу особистості викладача на учнів виступає вміння створювати емоційне ставлення до знань, до процесу викладання і засвоєння. “Вчителі в школі, викладачі у ВНЗ, на своїх заняттях організують і інструктують вихованців у плані спонукання їх до самоосвіти, вказують шлях реалізації своїх вимог через зміст навчального матеріалу, методичну досконалість проведення занять, організацію діяльності і контроль за учнями”.

Самостійну роботу він подає як взаємозалежну і спільну діяльність викладача і студента, що включає пряме або непряме педагогічне керівництво і є результатом двох взаємозалежних процесів: учіння і навчання.

Узагальнюючи, можна виділити такі основні фактори, при яких самостійна робота студента буде проходити найбільш ефективно: організація має відзначатися цілісністю; проходити систематично і безупинно при ная-

вності контролю і самоконтролю, а також вольових зусиль, уміння планувати свою пізнавальну діяльність.

Самостійна робота студентів, як правило, завершує завдання всіх інших видів навчальної діяльності. Жодні знання й уміння, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть стати справжнім здобутком людини.

Особливого значення набуває самостійна робота студента з фізичного виховання. Головна особливість системи фізичного виховання у ВНЗ полягає у складності досягнень сумарного тренувального ефекту навантаження. Домогтися ж неперервності навчального процесу навіть упродовж одного календарного року дуже складно. Справа в тому, що в заняттях студентів ВНЗ неминуче виникають тривалі перерви, зумовлені чергуванням у навчальних планах теоретичного навчання з іспитами, практикою, канікулами. Перерви ж у заняттях неминуче призводять до поступового зниження рівня розвитку рухових якостей. За таких умов, як вважають дослідники А. Алексєєв, В. Іванов, А. Орлов, важливим фактором ефективності навчального процесу є вдосконалення структури навчальних занять, а також впровадження в повсякденне життя студентів самостійних занять фізичною культурою. Застосування самостійних і обов'язкових занять фізичною культурою сприяє вирішенню навчальних завдань фізичного виховання, збільшенню обсягу рухової активності студентів майже в два рази, дає змогу значною мірою ліквідувати нерівномірність у розвитку фізичних якостей і значно підвищити рівень їхнього розвитку і працездатність, що сприяє успішному складанню програмних нормативів з фізичного виховання.

Найважливіше місце, як стверджує В. Лук'яненко, мають займати самостійні форми занять фізичними вправами. Орієнтація саме на самостійні форми пов'язана, на його думку, з цілим рядом факторів, що дають змогу з найменшими матеріальними витратами і без значного загострення проблеми кадрового забезпечення найбільш ефективно вирішувати багато важливих завдань фізичного виховання. Але найголовнішим її достоїнством є те, що при правильному підході до реалізації цих форм відкриваються найширші можливості для рішення найважливішої, але в інших формах практично невирішуваної проблеми індивідуалізації занять фізичними вправами. Це стає реальним як завдяки незрівнянно більш значним, ніж у будь-яких інших формах, можливостям для задоволення особистих інтересів і схильностей, так і обліку індивідуальних особливостей і резервів власного організму на основі реалізації концепції "сам собі тренер". Зрозуміло, як зазначає В. Лук'яненко, що її успішна реалізація зовсім неможлива без належного рівня сформованої ціннісно-мотиваційної сфери, без озброєння учнів знаннями й уміннями методично грамотно, з урахуванням своїх індивідуальних кондицій будувати самостійні заняття.

П. Дуркін і М. Лебедева зазначають, що духовна потреба у фізичному самовдосконаленні, збереженні та зміцненні здоров'я виникає на основі високорозвинутого інтересу до занять фізичною культурою і спортом. Ця потреба має зберігатися в людини впродовж усього її життя.

В. Симень розглядає самостійні заняття фізичною культурою і спортом як засіб, що сприяє значному підвищенню фізичної підготовленості студентів. Однією з головних умов, вважає він, є доступність домашньої роботи з фізичної культури і спорту. Так, наприклад, якщо дати загальне завдання всій групі, то для одних студентів воно може бути легким, для інших важким. Перші не тренують себе в легкому для них матеріалі, другі втрачають упевненість у своїх силах. У результаті ні в тих, ні в інших не виробляється відповідальне ставлення до того, що задано додому, до навчальної діяльності в цілому. Тому самостійну роботу додому задають, виходячи з індивідуальних можливостей студентів. Крім того, студент може сам, на свій розсуд обрати завдання певної категорії складності, що допомагає уникнути почуття переваги в сильних студентів і деякої обмеженості в слабких студентів. Завдання різні: читання додаткової літератури, написання реферату, рецензування статей, виконання певного обсягу тренувальних завдань, вивчення досвіду роботи вчителів, тренерів тощо. За часом виконання завдання теж розрізняються, є розраховані й на тривалий час.

**Висновки.** Самостійна робота студентів є важливим компонентом навчального процесу у вищій школі. Основою для самостійної роботи студентів є відповідний комплекс отриманих знань з фахових дисциплін. Обов'язкова самостійна робота має різноманітні форми, найчастіше це різні домашні завдання. У ВНЗ складаються графіки самостійних робіт на семестр, що є для студента своєрідним стимулом (можливість планувати свій час, знаючи систему контролю). Самостійна робота організовується з позиції індивідуальної підготовленості студентів.

#### Література

1. Іванов В. Методичний підхід в організації і підвищенні ефективності навчальних занять фізкультурою / В. Іванов // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 3. – С. 18–21.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 181 с.
3. Худолій О.М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / О.М. Худолій. – Х. : ОВС, 2007. – 406 с.
4. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – Ч. 1. – 380 с.

НИКОЛЕНКО Л.М.

## **ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА РЕАЛІЗАЦІЮ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ**

У ХХІ ст. все світове співтовариство робить певні кроки для переходу на нову стратегію свого розвитку. Україна у цьому напрямі значно відстає від інших країн, і прискорити цей процес може формування та функціонування нової системи освіти, яка є рушійною силою для реалізації необхідних суспільних змін.

Хоча у вищих закладах освіти певна увага приділяється формуванню у юнацтва гуманістичного світогляду та етичної культури, дбайливого ставлення до навколишнього середовища, реалізація інших напрямів освіти,



пов'язаних, зокрема, з євроінтеграційними потребами країни та соціалізуючими аспектами освіти (справедлива освіта, толерантність, культурний плюралізм, формування нової системи ціннісних орієнтирів та моделей поведінки підрастаючого покоління тощо) має епізодичний характер і цілком залежить від творчих можливостей і бажання працювати у цьому напрямі того чи іншого педагогічного колективу. Не залишає сумнівів те, що особлива увага має приділятися формуванню відповідних норм поведінки та стилів життя, активної громадської позиції кожної людини.

Однією з основних сфер організації роботи вищих навчальних закладів у напрямі виховання культури спілкування та загальнолюдських ціннісних орієнтацій виступає позааудиторна діяльність, котра надає студентам великі можливості для самореалізації, формування індивідуального стилю поведінки й практичних дій.

Проблеми виховання молоді на загальнолюдських та національних цінностях розглядалися у дослідженнях провідних вчених І. Беха, О. Вишневецького, П. Ігнатенка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинського. Питання формування особистості студентської молоді й сьогодні цікавить багатьох учених-педагогів, а для нас найбільший інтерес становлять праці Г. Андрєєвої, О. Винославської, Н. Волкової, Л. Кондрашової, Т. Куриленко, Л. Марисової, О. Олексюк, Н. Опалко, А. Ржевської, котрі розглядають систему позааудиторної виховної роботи у різних аспектах. Становлення особистості в тісному зв'язку із життям суспільства вивчають психологи О. Бодальов, С. Рубінштейн, А. Петровський та ін. На важливе значення відносин людини із середовищем у моральному формуванні особистості вказують сучасні психологи і педагоги В. Ананьєв, А. Бойко, О. Старовойтенко.

Незважаючи на достатній науковий інтерес і значну кількість досліджень із питань виховання, проблема впровадження позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах залишається досить актуальною.

**Мета статті** – здійснити аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з питання верифікації поняття “позааудиторна робота” у вищому навчальному закладі, визначити поняття “позааудиторна діяльність, спрямована на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання” та мету проведення позааудиторної діяльності з цього напрямку.

Згідно з поставленою метою було сформульовано такі завдання:

- проаналізувати наукову психолого-педагогічну літературу щодо верифікації поняття “позааудиторна робота” у системі діяльності вищого навчального закладу;
- на основі здійсненого аналізу дати визначення поняття “позааудиторна робота, спрямована на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання”;
- сформулювати мету позааудиторної діяльності, спрямованої на реалізацію комунікативного потенціалу студентського об'єднання.

Стосовно першого завдання нами було проаналізовано ряд наукових праць, присвячених вивченню позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах. Слід зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття “позааудиторна робота” (“позааудиторна діяльність”). Поширеним є ототожнення її з поняттям “позакласна виховна робота” як однієї з форм організації дозвілля учнів, що має широкі можливості для розвитку особистості. Як продовження навчальної аудиторної роботи, пізнавальну діяльність, розвиток інтелекту, процес пізнання у змінюваних умовах позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі розглядають Л. Заремба, В. Кутєв, Л. Петриченко та ін., майже не залишаючи місця для формування особистісних якостей, розвитку творчого, культурно-морального, комунікаційного потенціалу студента. Дослідники Р. Абдулов, Л. Кондрашова, О. Медведева, Г. Троцько вивчають позааудиторну діяльність у виховному аспекті. Організаційно-педагогічні умови позакласної виховної роботи у навчальних закладах нового типу досліджували В. Алфімова, І. Васильєва, В. Дзюба, Л. Лисенко, С. Мартиненко та ін. Науковці Л. Василенко, В. Герасимчук, А. Джуринський, В. Єлманова, Н. Лавриченко, Г. Софінська узагальнювали зарубіжний досвід виховної роботи у вищій школі. Особливу увагу вивченню позааудиторної виховної роботи приділяють Г. Андрєєва, В. Базилевич, І. Бех, О. Винославська, Н. Волкова, Л. Кондрашова, І. Соколова, Б. Чижевський і розглядають позааудиторний процес як органічну систему виховання, у якій поєднуються різноманітні види роботи і спілкування, реалізуються як виховні, так і освітні завдання, спрямовані на особистісне й професійне становлення студента.

Ми приєднуємося до цієї групи науковців і разом з ними визначаємо позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі системою навчальних і виховних заходів, котра є невід’ємною складовою освітнього процесу і здійснюється з метою створення умов для всебічного розвитку й самореалізації студентів. Адже, за словами А. Макаренка, “ніякого засобу не можна розглядати відокремлено від системи. Ніякого засобу взагалі, хоч би який ви взяли, не можна визнати ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядатимемо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів” [2].

Позааудиторна робота у вищому навчальному закладі є дуалістичним процесом: з одного боку, соціальним, оскільки допомагає індивіду адаптуватися у суспільстві та взаємодіяти в різних життєвих ситуаціях поза навчанням, з іншого – індивідуальним, оскільки спрямовується на формування особистості студента, закріплення в кожного активної громадської та професійної позиції, розвиток і реалізацію комунікаційного потенціалу.

У процесі визначення системи позааудиторної діяльності, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об’єднання, вважаємо за необхідне з’ясувати сутність дефініції “позааудиторна робота, спрямована на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об’єднання”. Як уже зазначалося, серед науковців немає єдиної думки що-

до визначення поняття “позааудиторна діяльність”, у більшості випадків вони оперують поняттями “позакласна виховна робота” та “позаурочна навчальна робота”.

Словник педагогічних термінів тлумачить їх так: “Позакласна виховна робота – заходи виховного характеру, які здійснюються в загальноосвітніх навчально-виховних закладах під керівництвом учителів-вихователів. Позаурочна навчальна робота – різні види самостійної навчальної роботи учнів у рамках системи навчання й виховання (домашня навчальна робота, екскурсії, гурткова робота та ін.)” [12].

В. Коваль ототожнює навчальну роботу з аудиторною, оскільки саме в аудиторії студент навчається, а частину часу, відведену життєдіяльності поза межами аудиторії, називає позааудиторною діяльністю [7].

Особливу увагу в межах вивчення нашого питання привертають праці І. Бабочкина, В. Єфимової, Н. Козлової, В. Лисовського, Г. Медяник, Л. Устинової, у яких доведено, що позааудиторна діяльність є сприятливою сферою розвитку особистості, оскільки забезпечує активізацію суб’єктної позиції молоді людини, стимулює взаємодію і спілкування з однолітками і педагогами, дає досвід застосування знань, отриманих у навчальній діяльності, стимулює вироблення і корекцію умінь з організації діяльності.

О. Медведева у своєму дослідженні наголошує на тому, що позааудиторну роботу у вищому педагогічному закладі слід спрямовувати на формування у студентів досвіду творчої діяльності як пріоритетної і розглядає позааудиторну діяльність як сукупність і взаємодію різноманітних форм, методів і засобів виховного впливу на студентів з метою становлення їхнього світогляду, формування рис характеру, творчих умінь і навичок, активної життєвої позиції [11].

Цікавим є погляд Л. Кондрашової, яка висуває концепцію професіоналізації позааудиторної роботи зі студентами. Вона вважає, що в основі підготовки студентів до педагогічної діяльності має лежати їх морально-психологічне виховання через педагогічні диспути, вечори, прес-конференції з актуальних проблем психології, педагогіки, бесіди за “круглим столом”, конкурси “Шукаємо педагогічні таланти”, усні журнали, педагогічні тижні та ін. Тобто, на думку дослідниці, позааудиторна робота є одним із засобів професійної підготовки студента, який стимулює формування особистості майбутнього педагога за умов професіоналізації всіх виховних впливів на студентів [10].

Погляди Л. Кондрашової поділяє М. Донченко і розглядає позааудиторну діяльність як складову професійно-педагогічної підготовки, не обмежену часовими межами, чітко не регламентовану формами і методами, що дає можливість створити умови для реалізації студентами своїх здібностей, нахилів, соціально-громадської активності, впроваджувати самоврядування як ефективну форму громадської діяльності, посилити мотивацію до навчання [8].

На противагу вищерозглянутим, вважаємо за необхідне навести думку А. Кузьмінського про те, що в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу важливо створити таку атмосферу в студентському середовищі, щоб у студентів формувалися потрібні в першу чергу їм особистісні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, уміння спілкуватися з оточуючими, почуття відповідальності й обов'язку, порядність тощо [2]. Саме в цьому автор вбачає суть позааудиторної роботи.

Аналіз праць І. Безгіна, О. Голубкової, О. Костилевої показав, що сутність позааудиторної діяльності може виявлятися і в проектуванні програми дій на різних рівнях самостійності. Як зазначає Т. Сарафанова, позааудиторна діяльність при цьому стає цілісною основою різнобічного розвитку людини, набуття здібностей до творчої діяльності, комунікації, пізнання. Саме в ній відпрацьовуються різноманітні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях. Специфіка ситуацій позааудиторної діяльності частково повторює ситуації, типові й для майбутньої професійної діяльності, що дає можливість навчитися знаходити правильні рішення у міжособистісному спілкуванні.

Позааудиторну виховну роботу як необхідну складову загального процесу виховання особистості у вищому навчальному закладі розглядає Р. Абдулов і переконує нас у тому, що при узгодженій взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу позааудиторну діяльність необхідно скеровувати на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів [1].

Важливою для нас є думка і Т. Гуменникової про те, що позааудиторна діяльність є додатковим резервом часу студентів, дає змогу цілеспрямовано і результативно вирішувати завдання особистісно орієнтованої підготовки студента до професійної діяльності, вдосконалює пізнавальні інтереси та потреби, формує звичку до систематичної безперервної роботи над собою, формує основи особистісно-професійного самоменеджменту, передбачає розвиток проектувальних особистісних змін, які мають відбутися зі студентами. Автор одночасно наголошує на тому, що важливим показником готовності студентів до особистісно орієнтованого виховання є достатній рівень розвитку таких здібностей: уміння знаходити підхід до іншої особистості, потреба розбиратись в іншій людині, впливати на неї, а також комунікативність, ініціативність, самостійність, мобільність та ін. [5]. Розвиток вказаних здібностей є надзвичайно вагомим і в нашому дослідженні, оскільки вони виступають фундаментальними для реалізації комунікаційного потенціалу особистості у просторі студентського об'єднання.

Нам також видаються цікавими погляди А. Утехіна і В. Шишкіна, котрі зазначають, що позааудиторна робота – це постійно розширюваний життєвий простір, у якому за педагогічної підтримки студент переходить від соціальної ролі учня до ролі фахівця та пізнає обставини і самого себе

порівняно з іншими, визначає орієнтири власних дій у теперішньому і майбутньому [9].

Таке розуміння позааудиторної роботи дає можливість створювати умови для виховання культури міжособистісних відносин, оскільки, як показує практика, процес комунікації у студентському середовищі відбувається найбільш активно саме за межами навчальної аудиторії: спілкуючись, студенти виявляють ряд спільних поглядів, уподобань, творчих нахилів, прагнень, і в результаті організуються у різноманітні за спрямованістю об'єднання, де розвивають та реалізують особистісні здібності й нахили.

Як бачимо із проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, позааудиторна діяльність має значні можливості для самореалізації студента. Саме в цій діяльності відбувається найбільш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, а також культурне збагачення і духовне та професійне становлення особистості. На наш погляд, позааудиторна діяльність у вищому навчальному закладі як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти студента і, перш за все, має бути спрямована на розвиток уміння спілкуватися, яке виступає необхідною умовою будь-якої спільної діяльності людей.

Отже, опанувавши різні погляди на визначення позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах та зважаючи на обрану нами тему дослідження, припускаємо, що позааудиторна діяльність, спрямована на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання, – це система навчально-виховних видів роботи, яка є невід'ємною складовою освітнього процесу, здійснюється у вільний від навчання час за участі та підтримки викладачів та спрямована передусім на вдосконалення комунікаційних здібностей і реалізацію комунікаційних можливостей особистості у межах студентського об'єднання.

Аналіз психолого-педагогічних праць дав змогу також визначити головну мету позааудиторної роботи – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у вільний від навчання час; підготовка студентів до життя в умовах переходу до ринкової економіки; впровадження якісно нових форм і методів організації позааудиторної роботи студентів; задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної та дослідної діяльності.

Різні науковці відповідно до теми власного дослідження обґрунтовували мету позааудиторної діяльності в конкретному вузькому спрямуванні: розвиток творчої професійної діяльності (Л. Петриченко), формування творчих умінь студентів (О. Медведєва), професійно-педагогічна підготовка (М. Донченко), підготовка до особистісно орієнтованого виховання (Т. Гуменникова), організація соціальної творчості (Т. Козирєва), формування політичної культури майбутнього вчителя (С. Грицай).

Ми, спираючись на головні цілі системи позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі, формулюємо мету позааудиторної діяльнос-

ті, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання, як створення педагогічних умов для оволодіння студентами сукупністю комунікаційних компетентностей, розвитку та реалізації особистісних комунікаційних якостей і здібностей, необхідних для успішного становлення цілісної особистості.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, зазначаємо, що проблема системної організації позааудиторної роботи з реалізації комунікаційного потенціалу студентського об'єднання залишається актуальною, потребує ґрунтовного вивчення, дослідження та практичного апробування у психолого-педагогічній діяльності вищої школи.

#### Література

1. Абдулов Р.М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения) : учебно-методическое пособие / Р.М. Абдулов. – Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. – 137 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
3. Кобрій О.М. Методика позаурочної діяльності : навчальний посібник для студентів педагогічних закладів / О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 1999. – 150 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник для студентів пед. навч. закладів / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
5. Гуменникова Т.Р. Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо підготовки студентів до особистісно орієнтованого виховання / Т.Р. Гуменникова // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту : зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – Вип. 12. – С. 58–61.
6. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2010. – Вип. 11. – С. 33–40.
7. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / В.Ю. Коваль. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Npdntu\\_pps/2009\\_6/koval.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/koval.pdf).
8. Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.В. Донченко ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004.
9. Козырева Т.В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.В. Козырева. – Кострома : РГБ, 2006.
10. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутов к профессиональной деятельности : дис. ... докт. пед. наук / Л.В. Кондрашова. – М., 1989. – 363 с.
11. Медведева О.Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Р. Медведева ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди : 13.00.04. – Харків, 2008. – 19 с.
12. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník\\_pedagogichnih\\_terminiv](http://pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv).

СУЩЕНКО Л.О.

## НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ГУМАНІСТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА Й СТУДЕНТА

Соціально-економічні зміни, реформування системи освіти на гуманістичних і демократичних засадах, перехід із предметного на особистісно орієнтоване навчання створюють умови для саморозвитку, самореалізації особистості в навчальному процесі, результативність якого неможлива без

детального аналізу процесу професійної підготовки майбутніх фахівців і пошуку шляхів її подальшого вдосконалення.

Аналіз практики роботи вищих закладів освіти дає змогу стверджувати пріоритетність інформативно-описового характеру навчання і, як наслідок, – закріплення у майбутніх спеціалістів пасивних виконавців професійних функцій. Така організація навчального процесу породжує формалізм і негативно впливає на якість підготовки кадрів.

Орієнтація педагогічного процесу на особистість студента, формування гуманістичної спрямованості якої передбачає, насамперед, розвиток її діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Біблер, І. Зязюн, С. Курганов, В. Литовський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), сприяє вирішенню суперечностей, що існують у педагогічній практиці між творчою природою пізнавальної діяльності й репродуктивним характером навчання; зростанням обсягу навчальної інформації, яка підлягає засвоєнню, і недостатньо ефективними формами і методами її передачі.

Сьогодні відчувається потреба в такій людській взаємодії, яка при всій розбіжності поглядів, позицій, установок ґрунтується на принципах діалогічного спілкування, співробітництва і співтворчості. Однак викладач не завжди готовий будувати відносини зі студентами на діалогічній основі, використовуючи навчальний діалог як форму спілкування, навчання і засіб творчого розвитку їхньої особистості. Якщо на заняттях наявний діалог, то він частіше виступає організаційною формою, а не педагогічною цінністю, принципом, умовою творчої роботи викладача й студента, самовдосконалення їхньої особистості [2].

Тому проблема побудови навчального процесу на принципах діалогічного спілкування, співпраці й співтворчості є особливо актуальною.

**Мета статті** – розкрити наукові засади процесу організації навчального діалогу як чинника успішної гуманістично зорієнтованої взаємодії викладача й студента.

Дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. У працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна розглядається природа діалогічності мови та мислення. Діалог як форма навчання аналізується В. Андрієвською, С. Кургановим, Є. Машбіцем тощо. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються Г. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, І. Зязюном, Л. Крамущенко, В. Ляудісом, Г. Сагач та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність навіть однозначного розуміння сутності поняття “діалог”, “діалогічний підхід”, “діалогічне спілкування”, чіткого визначення його структури. Так, діалог, з одного боку, розглядається як найбільш демократична форма спілкування, а з іншого, – як тип спілкування, характерний для певних видів взаємодії [1].

Одні автори розглядають діалог як безпосереднє мовне спілкування двох людей, підкреслюючи специфічність такої форми спілкування, зумовлену спільними зусиллями двох суб'єктів. Інші вважають, що взаємодія двох суб'єктів сама по собі ще не є діалогом; останній виникає там, де є взаємодія двох різних змістовних позицій (вони можуть належати як співрозмовникам, так і одній людині). Розглядаючи діалог у різних площинах, О. Ковальов визначає його як:

- первинну, родову форму людського спілкування;
- провідним чинником розвитку особистості;
- принципом і методом вивчення особистості;
- процесом, що розгортається за своїми законами та власною внутрішньою динамікою;
- первинним психічним станом, що розгортається в міжособистісному просторі спілкування;
- найефективнішим методом педагогічних, психокорекційних впливів;
- творчим процесом.

Діалогічне спілкування, на думку Л. Петровської, характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам однаковою мірою впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, готовністю приєднатися до точки зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання [1].

Як зауважує О. Гойхман: “Діалог – процес взаємного спілкування, коли репліка змінюється відповідною фразою і відбувається постійна зміна ролей” [1]. Він виділяє ряд умов для здійснення діалогу між партнерами мовної комунікації: вихідний розрив у знаннях, потреба в спілкуванні, дедетермінізм, тобто дотримання причинно-наслідкових зв'язків – загальна пам'ять, загальні мовні знання, семантична зв'язність діалогу.

Дослідниця Л. Зазуліна стверджує, що діалогічна форма навчання надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку. У діалозі велике значення мають так звані діалогічні відносини, про які переконливо писав М. Бахтін: “Діалогічна реакція персоніфікує всяке висловлювання, на яке реагує”. Характерним для діалогу є те, що в двоголосому слові, у репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують [1].

Взагалі підготовку майбутнього спеціаліста не можна вважати успішною, якщо при високому рівні професійних знань та вмінь у нього не сформована гуманність як найвища особистісна риса людини. Звідси логічно випливає єдність професійної підготовки та її гуманістичного аспекту.

Діалог на локальному та глобальному рівнях є способом спілкування та розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак – концептуальною основою нової освіти. Дослідження проблем діалогу та діалогічності надзви-



чайно різноаспектні. Сократ і Платон розглядали діалог як засіб пізнання, знаходження істини; Ф. Шлейермахер – як засіб самосвідомості, самопізнання особистості; М. Бубер, К. Яксперс – як засіб духовного єднання людей та їхнього духовного просвітлення.

Професійна діяльність викладача за своєю природою і результатами має бути гуманістичною, а тому вимагає гуманістичних відносин між суб'єктами навчального процесу. Навчання гуманістичній взаємодії розпочинається у вищому навчальному закладі. Але, на жаль, ця проблема висвітлюється лише в певних модулях психолого-педагогічних дисциплін, інформація з яких не переноситься на інші теми, вона безпосередньо не вводиться до дидактичного простору занять.

Як свідчить практика, викладачі розглядають професійну підготовку студентів у відриві від гуманістичної парадигми розвитку системи освіти або приділяють увагу лише формуванню знань гуманістичного характеру. Це відбувається тому, що в навчальному процесі недостатньо використовується діалогічна взаємодія, яка сприяє розвитку у студентів емпатії й перцептивності, допомагає їм зумовлює ціннісний вибір, формує в них здатність творчо вирішувати педагогічні завдання, допомагає становленню рефлексії та оцінного ставлення до діяльності.

У діалогічному спілкуванні немає місця пасивній присутності. Його учасники – це партнери у власному розумінні слова, співрозмовники, які поєднані спільністю мотиву діяльності та пов'язані відносинами співавторства, взаємної підтримки і взаємодопомоги. Діалог неможливий без свободи всіх його учасників. Тому продуктивний діалог потребує від викладача шанобливого ставлення до думки кожного студента, готовності приєднатися до його точки зору, критичного осмислення власної позиції. Викладач повинен визнати право особистості на свій варіант відповіді, на помилкове судження, підкреслюючи в такій ситуації важливість роздумів студента.

Професійна підготовка має ґрунтуватися саме на етико-гуманістичних законах і принципах, для педагогічного ж аспекту гуманізму доцільно вживати термін “гуманність”. Гуманізм і гуманність мають відмінні сенсові функції: основною соціальною функцією гуманізму є озброєння цивілізації цінностями людства й орієнтація на кращі надбання (краса, воля, почуття), а педагогічною функцією гуманності – орієнтація людини на її обов'язок бути людиною.

В особистості людини гуманізм реалізується через гуманність як основну її якість, котра зумовлена моральними нормами і ціннісними установками на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), у свідомості знайшла відображення у переживанні, співчутті, а в діяльності реалізується в актах допомоги, співучасті.

Гуманістично зорієнтована підготовка майбутнього фахівця є передумовою ефективної професійної діяльності; специфікою такої підготовки є те, що вона будується на засадах діалогічної взаємодії, у центрі якої – осо-

бистість з її самобутнім та унікальним ставленням до оточуючого світу, інших людей.

Діалог має бути гуманістично зорієнтованим, коли викладач, спілкуючись зі студентом, намагається зрозуміти та прийняти його позицію або ж об'єктивно з'ясувати причини її неприйняття. Педагогічна парадигма викладача полягає в розумінні розвитку особистості як руху від уміння слухати і розуміти інші "голоси" до вміння вести з нею діалог, сумніватися, здійснювати спільний пошук істини й бути відкритим множині суб'єктів. Гуманність діалогічного спілкування передбачає рівноправність позицій, наявність альтруїстичних та емпатійних особливостей особистості викладача: повагу до думок, учинків і справ студента, довіру до нього, співпереживання, уміння бачити в партнерові співучасника навчального процесу. У діалозі відбувається прямий рух від потреб людини до невідомого напрямку її мислення і рух навпаки: від динаміки думки – до динаміки поведінки – конкретної діяльності особи.

Навчальний діалог є цілеспрямованою, організованою взаємодією суб'єктів педагогічного процесу, будується на принципах співпраці, співтворчості, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти вирішення, бажання студентів у процесі взаємного обміну думками знайти в різних відповідях найбільш оптимальну. Навчальний діалог виконує інформативну, регульовальну функції та забезпечує розвивальний характер навчання [3].

Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає викладачеві змогу організувати взаємодію на заняттях і поза ними як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями; допомагати кожній особистості гідно самоствердитися в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість в аудиторії.

Спілкування педагога зі студентами є специфічним, адже за статусом вони виступають з різних позицій: викладач організовує взаємодію, студент сприймає її і включається в неї. Треба допомогти йому стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності викладача й студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

Головними ознаками навчального діалогу на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника; самооцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, ми повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях вирішення проблеми. У конкретній ситуації це може реалізуватися за допомогою різних прийомів.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча викладач і студенти нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), проте для забезпечення активності останніх, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право студента на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. Студенти хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування, і завдання викладача – враховувати цю потребу.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Це діалог за законами взаємної довіри, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття, співпереживають.

4. Нестандартні прийоми у процесі навчального діалогу, що є наслідком відходу від суто рольової позиції викладача.

**Висновки.** Отже, яким має бути психологічний портрет особистісно орієнтованого викладача вищої школи?

1. Він відкритий і доступний для будь-якого студента, не викликає в нього страху, дає можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах.

2. Демонструє цілковиту довіру до студентів, не принижує їхньої гідності.

3. Щиро цікавиться життям студентів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий.

4. Виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки майбутнього фахівця його ж очима, вміє “постояти в чужих черевиках”, відчуваючи внутрішній світ студента.

5. Надає реальну допомогу.

Як бачимо, головне у викладача – потенціал його цінностей, чи є в нього, за словами В. Сухомлинського, спрямованість на людину, здатність поважати і любити іншого.

Таким чином, залучення студентів до різноманітних форм діалогічної взаємодії в навчальному процесі створює можливості для формування не тільки комунікативної особистості майбутнього фахівця, а й здатного до активності викладача й студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

#### Література

1. Волкова Н.П. Діалогове навчання – умова формування комунікативної особистості майбутнього педагога / Н.П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко]. – 2003. – Вип. 27. – С. 176–181.

2. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.Я. Глазкова. – Харків, 2004. – 25 с.

3. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету / Т.Л. Шепеленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко]. – 2002. – Вип. 22. – С. 158–163.

## **ДО ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Людство вступило в інноваційний тип цивілізації, якому властива швидка зміна цінностей, знань, професійних якостей, компетентностей і відносин. Це стосується розвитку інтелектуального й духовного потенціалу кожного освітнього закладу України, особливо вищого. Існуюча базова освіта викладача сучасного ВНЗ не може забезпечити на все життя знаннями, вміннями, навичками, особистісними й професійними якостями і ціннісними орієнтаціями, необхідними для успішної діяльності, власного розвитку, виконання нових різноманітних соціально-педагогічних ролей. Тому в усіх розвинутих країнах світу система освіти функціонує і розвивається на основі безперервності. Її називають “освітою впродовж усього життя”.

Але в освітньому середовищі вищої школи України склалася парадоксальна ситуація: гостра потреба держави в бурхливому розвитку компетентності випускників вищів чомусь не пов’язується з рівнем професіоналізму професорсько-викладацького складу. Державні владні структури не зацікавлені в оперативній допомозі працюючим викладачам у їхній підготовці до продуктивної праці в нових умовах, не стимулюють їхній саморозвиток і підвищення професійної кваліфікації, що ставить під загрозу сталий розвиток вищої освіти.

Результати вивчення нормативних документів, наші попередні спостереження за діяльністю викладачів, діагностування результатів професійної підготовки випускників ВНЗ показують, що відсутність відповідної системи підготовки й перепідготовки викладацьких кадрів не гарантує якісної підготовки сучасних спеціалістів, не дає змоги в Україні якісно розв’язати цю проблему.

Серед причин, які актуалізують розв’язання проблеми, виділимо найвагоміші:

- університети із самого початку, навіть в аспірантурі, не передбачають підготовку викладача за психолого-педагогічними спеціальностями вищої школи. Про професійну компетентність і все те, що викладачу необхідно буде в процесі викладання, про базові фундаментальні знання і дії, які стосуються реалізації професійних функцій, вони дізнаються тільки в майбутньому;

- необхідність прискорення подолання кризового стану, в якому опинилася система освіти у зв’язку з переходом суспільства від постіндустріального до інформаційного, що передбачає ціннісно-сміслову переорієнтацію професійної діяльності;

- актуальність нових загальнолюдських цінностей, що потребує формування нового типу особистості, здатної сприймати проблеми життєдіяльності не тільки своєї держави, а і проблеми планетарні, космічного масштабу;

– нові явища, пов’язані з урегулюванням та екстраполяцією у вищій освіті найбільш актуальних форм знання на основі використання новітніх досліджень різних наук, які наповнюють професійну педагогіку новими методами, формами, цілями формування людини майбутнього і які через процес вищої освіти втілюються у внутрішній світ майбутнього спеціаліста, випускника вищої школи.

Уже сьогодні змінюються цілі вищої школи, її завдання, функції та призначення. Вищі освітні заклади, які працюють на майбутнє, повинні стати не предметними, а професійно-особистісними за суттю, за змістом, орієнтованими на людську індивідуальність, на найвищий рівень професіоналізму й людської культури.

Таким закладам потрібен інший викладач, з іншим баченням своєї ролі в перебудові майбутнього особистого й професійного життя, який характеризується високим динамізмом, швидкою зміною власних інтелектуальних потреб, готовий до швидкої інтенсифікації праці, застосування нових, часто зовсім інших педагогічних технологій. Тому провідною стратегією перепідготовки професорсько-викладацьких кадрів у новій ситуації має стати створення необхідних умов для перебудови існуючих професійних установок, переосмислення колишніх педагогічних цінностей, пошук шляхів формування яскравих творчих особистостей, які вміють створювати “власні критерії розбудови у самих себе й інших, нових, досконаліших форм... людського життя і людських відносин” [1, с. 383].

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників, викладачів вищої школи пов’язаний з їхньою педагогічною та науково-дослідною діяльністю.

Діяльність кожного викладача, навіть високоякісного спеціаліста-професіонала у своєму виді діяльності, не завжди відрізняється високим рівнем педагогічних знань і здібностей. Втім, якість професійної підготовки, яку вони здійснюють, вимагає сьогодні від них особливо високої педагогічної компетентності, педагогічної майстерності у виборі оптимальних засобів впливу, високого рівня теоретико-методологічної та педагогічної підготовки.

В Україні ця суперечність загострюється. Зараз повільно і навіть стихійно, емпіричним шляхом утверджується нова тенденція в багатоаспектній проблемі розвитку та формування професіоналізму викладачів, яка потребує оперативного розроблення методів озброєння їх не тільки новими теоретичними знаннями, а й гуманними технологіями, високою діалоговою культурою, що забезпечує суспільне самопочування, досягнення вищих рівнів викладацької діяльності, глибоко усвідомлене ними розуміння професійної освіти як “духовного феномену” (В. Андрущенко).

Цим пояснюється необхідність наукового обґрунтування нових та вдосконалення вже існуючих підходів до створення доцільної системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи у XXI ст., яка характеризується значним зростанням суспільного інтелекту й суспільної свідомості, стає провідним механізмом забезпечення прогресивного розвитку вищої

освіти, нової якості професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів.

Проблематика, пов'язана з образом викладача, здавна цікавила прогресивних психологів і педагогів різних країн, з різними політичними орієнтаціями (О. Абдулліна, С. Балей, Г. Балл, Л. Бандура, І. Бех, З. Володарська, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, С. Корчинський, Ю. Кулюткін, А. Макаренко, В. Оконь, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Щербаков та ін.).

Дослідники вивчали особистість реального педагога, який працює в різних умовах, та ідеального викладача, котрий відчуває потреби суспільства на кожному суспільно-історичному етапі.

Останніми роками ця проблема активно вивчається як система безперервної освіти (Є. Барбіна, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Мороз, В. Огаренко, В. Олійник, В. Семиченко, Р. Цокур, С. Шевченко та ін.).

Незважаючи на значну кількість досліджень і великий обсяг опублікованих наукових праць, цю проблему не можна вважати вирішеною. Вона завжди актуальна й надзвичайно важлива, оскільки сучасне життя в суспільно-політичній, економічній, культурній сферах ставить нові завдання, які безпосередньо пов'язані з іншою діяльністю викладача, покликаною стати в нових умовах головним провідником сучасної науки, культури, техніки, духовного й матеріального виробництва, а також стійкого розвитку соціуму.

**Мета статті** – науково обґрунтувати необхідність оновлення і модернізації системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

У швидкозмінюваному соціально-економічному середовищі підвищення кваліфікації дедалі частіше виступатиме найважливішою умовою виживання навіть цілих підприємств і наукових колективів. Уже зараз у виробничій сфері деякі, наприклад, професіонали-керівники підприємств, перш ніж відправити своїх спеціалістів в інститути підвищення кваліфікації, їдуть туди поцікавитися, чого і як там навчають їхніх спеціалістів, чи відповідає пропонований рівень інформації потрібним цілям? Такий підхід закономірний і в ставленні до системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, для якої зупинка розвитку просто згубна.

Колишній досвід і знання завжди недостатні, щодня виникають ситуації й педагогічні суперечності, котрі вимагають перегляду звичних підходів, а не тільки слухняності та звітності.

Отже, через відсутність цілісності та безперервності процесу професійного розвитку й оновлення, особистісно орієнтованого підходу до викладачів з боку кафедр і управління ВНЗ, системи спеціальної професійно-педагогічної підготовки до педагогічної діяльності в умовах сучасної вищої школи, переважання в підвищенні кваліфікації вузькопредметного спрямування, стримується розвиток високого рівня професіоналізму, професійно значущих якостей сучасного викладача.

Втім, в особі викладача вищої школи суспільство має посередника і трансформатора його ідей і життєвих перспектив, носія соціального досві-

ду й розвитку самого суспільства. Тому його (викладача) діяльність посідає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні духовної культури та моральної зрілості громадян України. Перспективною й виправданою вважаємо про це думку академіка В. Андрущенка: “Я думаю, дійсний професор розпочинається не після захисту докторської чи отримання диплома – своєрідної педагогічної “дворянської грамоти”, а з тієї миті, коли він відчує в собі здатність сказати студентові правду про науку, яку він викладає і свої пізнання в ній як вченого, про своє особисте “знання” і “незнання”, про можливості підходів до розв’язання тієї чи іншої проблеми з точки зору “нормальної науки”, яку він викладає в університеті. За великим рахунком, такі ж вимоги я делекую і вчителю. Звісно, він не обов’язково має бути “великим вченим”. Однак бути обізнаним зі станом справ, рівнем розвитку науки і соціальної практики, принаймі в царині свого предмета – просто зобов’язаний!” [2, с. 11].

Актуального характеру у зв’язку цим набуває розв’язання таких важливих науково-дослідних проблем, як:

- дослідження причин відсутності та недосконалості існуючої системи підвищення кваліфікації викладачів сучасної вищої школи, необхідності створення якісно нової;

- пошук шляхів державного забезпечення особливої й необхідної професійної вищості сучасної системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи;

- введення як обов’язкового етапу підготовки викладачів вищої школи здобуття ними під час підвищення кваліфікації базової магістерської освіти з педагогіки вищої школи;

- наукове обґрунтування соціальної заданості, замовлення держави на здійснення проектування різних науково обґрунтованих підсистем, які б забезпечували цілісність змісту та організаційних форм, диференційованість [3], опанування і різноманітність підходів, вибір багатовимірних критеріїв оцінювання професіоналізму викладачів, визначення безумовного ефекту й результативності підвищення їхньої кваліфікації, основою яких є прогресивні професійні зміни та перетворення;

- науково-методичне забезпечення цілісності апробації нових перспективних моделей підвищення кваліфікації викладачів вищої школи з урахуванням їхніх запитів, інтересів і потреб, особливо дистанційної форми післядипломного навчання;

- моделювання образу викладача ХХІ ст. з урахуванням нових суспільно-політичних та економічних перетворень, наукових здобутків професійної педагогіки.

Вважаємо, що динаміка підвищення кваліфікації та розвитку професіоналізму викладачів вищої школи може бути позитивною за таких умов її модернізації та перебудови:

- 1) створення регіональних центрів підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, визначення, упорядкування та розроблення державою ці-

леспрямованого замовлення, цілісного центрального науково-методичного забезпечення неперервності процесів підготовки викладачів вищої школи й підвищення кваліфікації та розвитку їхнього професіоналізму в новоствореній системі України;

2) психолого-педагогічний супровід особистісного й професійного самозростання й саморозвитку, формування у викладачів вищої школи стійкої мотивації до підвищення рівня професіоналізму та його самовдосконалення;

3) побудова цього процесу на основі результатів наукових досліджень, перспективного досвіду впровадження новітніх технологій у професійну підготовку майбутніх спеціалістів, використання банків зарубіжних освітніх технологій, перспективного педагогічного досвіду, широкого застосування в навчальному процесі з викладачами методів сучасного самонавчання з використанням інтерактивних баз даних, доступних через комп'ютерні комунікації.

Входження людини в роль викладача найскладніше тим, що воно пов'язане зі специфікою викладацької діяльності, яка залежить від специфіки кожного суб'єкта (того, хто виконує цю діяльність) і того, на кого ця діяльність спрямована (предмет, або продукт діяльності). Викладач має справу з найвищою цінністю – особистістю студента, який є, за певних умов, суб'єктом співпраці з викладачем і суб'єктом власного самовдосконалення.

Тому в основу концептуально-методичної моделі дослідження й розв'язання порушеної проблеми науковцями Класичного приватного університету покладено уявлення дослідників лабораторії про розуміння проявів суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі такої унікальної взаємодії та ознак їхньої продуктивної результативності, основою якої і є підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в новоствореному центрі, призначеному для цих цілей.

Назвемо лише найголовніші ознаки та показники безумовної ефективності й результативності підвищення професійної кваліфікації сучасного викладача, які, за результатами наших досліджень характеризують наявність:

- знань про напрями і шляхи трансформації професійної підготовки спеціалістів певного профілю, реорганізації педагогічного процесу у ВНЗ, методи стимуляції та активізації інтелектуально-творчого потенціалу студентів;
- освітньо-наукової, викладацької, просвітницької творчості, необхідності активного її самовиявлення і самоствердження;
- професійної майстерності;
- унікальності викладацької діяльності;
- наукових здобутків;
- корпоративної культури;



- морально-етичних цінностей, установок професійної життєдіяльності на продукування нових знань;
- відповідальності за якість своєї діяльності, діяльність усього закладу (О. Романовський);
- нового, більш вагомого внеску викладача в забезпечення високого рівня професійної підготовки спеціалістів засобами своєї спеціалізації;
- активного протистояння застою, командному стилю керівництва навчальним закладом, зловживанням і порушенням, приниженням людської гідності;
- адаптації до нових умов праці в конкурентному середовищі;
- повсюдного шанування новаторів, організаторів інформаційного простору;
- об'єктивності в оцінюванні справжніх досягнень своїх колег і студентів;
- постійного систематичного духовно-інтелектуального збагачення;
- здорового способу життя;
- готовності до змін, викликаних вимогами прогресу і конкурентною боротьбою;
- ефективної взаємодії у педагогічному процесі у ВНЗ.

Отже, результатом успішного підвищення кваліфікації викладача вищої школи має бути:

- розуміння викладачами змісту і напрямів суспільно-політичних і економічних перетворень; усвідомлена необхідність змін в особистісних позиціях, цінностях, потребах, мотивах;
- переосмислення своїх освітянських дій і використання їх для цілеспрямованого вдосконалення професійної підготовки студентів, педагогічного процесу у ВНЗ;
- вміння бути співучасником творення нового освітнього простору, продовжувачем культурного спадку, творцем нових освітніх і духовних цінностей, протидіяти деградації свободи людини;
- постійний пошук можливостей збагачення й посилення свого досвіду новими педагогічними вміннями й знаннями про культуру й людину, про професію, здібностями комфортного міжособистісного спілкування;
- прагнення до успіху в професійних перетвореннях, досягненнях і кооперації;
- високий рівень адаптивності;
- вміння прогнозувати, планувати, ситуативно коректувати свою діяльність тощо.

Науковці Класичного приватного університету, прибічники комплексного теоретичного й дослідно-експериментального дослідження окресленої проблеми вважають, що майбутня система перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів вищої школи має бути розгалуженою й інтегра-

тивно-варіативною, відповідати вимогам часу й індивідуальним запитам викладачів. Для її розв'язання мають бути застосовані нові концептуальні підходи та пріоритети дослідження з метою розширення можливостей та збільшення ролі організованої, упорядкованої й розгалуженої системи підвищення кваліфікації викладачів, її можливостей щодо вибору відповідно до власних потреб в освітніх послугах, нахилів, уподобань та інтересів, у тому числі й матеріальних, передбачаючи спадкоємний зв'язок теорії і практики в цих питаннях.

Професіоналізм викладача вищої школи – явище малодосліджене, вимагає ґрунтовних наукових пошуків відповіді на надзвичайно важливі питання, такі як: організація науково-методичної допомоги з проблем викладання, диференціація післядипломного процесу на основі об'єктивного діагностування рівня знань і професійної кваліфікації викладачів – фахівців з технічних, економічних, юридичних, медичних, сільськогосподарських та інших галузей, що потребує від тих, хто навчає педагогіки, ознайомлення із сучасними передовими підприємствами, фірмами, клініками і діяльністю висококваліфікованих спеціалістів відповідних галузей, докорінного поліпшення роботи зі слухачами системи післядипломної освіти в міжкурсовий період.

Вважаємо, що на велику увагу заслуговують залучення закладів післядипломної освіти до міжнародного науково-педагогічного, науково-технічного, гуманітарного і культурного співробітництва, глибокого аналізу тенденцій сучасних резервів розвитку цих напрямів.

**Висновки.** Отже, реформування системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, післядипломний педагогічний процес мають здійснюватись і самовдосконалюватись з урахуванням особливостей регіонів і результатів найновіших і перспективних науково-педагогічних досягнень, виходячи з різних форм власності, забезпечуючи вибір змісту та форм навчання для отримання максимального ефекту, зберігаючи все позитивне, що було напрацьовано в минулі роки, збагачуючи навчання сучасними інформаційними технологіями, науковим аналізом їхньої досконалості.

Таке розуміння ролі й сутності модернізації системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи зумовлює закономірну необхідність її переорієнтації на нові соціально-педагогічні основи, на всебічний розвиток професіоналізму викладача, його творчого й інноваційного потенціалу.

#### Література

1. Рубінштейн С.Л. Проблеми психології / С.Л. Рубінштейн. – М., 1973.
2. Андрущенко В.П. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В.П. Андрущенко // Науковий часопис Національного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи / [за наук. ред. О.В. Биковська, П.В. Дмитренко]. – Вип. 26. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011.
3. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.М. Цокур. – Одеса, 2004. – 15 с.

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Процеси інтеграції, глобалізації і трансформації, підвищення ролі інформації знань у суспільстві вимагають нового рівня підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання в рамках здобуття вищої освіти. Так, в умовах загострення економічних проблем суспільного розвитку, а також економічні та соціальні реформи в Україні актуалізують питання підвищення рівня підприємницької компетентності майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання та спорту.

Сьогодні в сучасному суспільстві немає жодної сфери життя, жодної професії, де б людина не могла почувати себе незалежною від сфери економіки, майбутній спеціаліст повинен відповідати стану суспільних і виробничих потреб, мати високий рівень компетентності в певній галузі знань, що стосується також і вчителів фізичного виховання.

Треба відзначити, що відповідно до Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті розпочато реформування галузі. Ці зміни стосуються нових освітніх стандартів і їх модернізації, перегляду навчальних програм, підручників, форм і методів навчання.

Крім того, Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачаються дії, спрямовані на створення умов, які б допомогли сформуванню професійно-економічне мислення молодих учителів, підвищувати їх інтелектуальний потенціал.

Отже, формування правової держави, оновлення існуючого законодавства, конкурентні умови професійної життєдіяльності всіх учасників ринку освітніх послуг, вимагають значного реформування системи підготовки кваліфікованих учителів фізичного виховання, що, зокрема, потребує розвитку самостійного підприємницького мислення, уміння реалізувати власні міні-економічні проекти в капіталістично-побудованому суспільстві.

Разом з тим педагогічна проблема формування підприємницької компетентності майбутніх учителів фізичного виховання в сучасних освітніх умовах залишається недостатньо вивченою як у теоретичному, так і в прикладному плані.

**Мета статті** – обґрунтування необхідності розробки та педагогічних умов і механізмів формування підприємницької компетентності майбутніх учителів фізичного виховання.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що сьогодні потрібна генерація вчителів фізичного виховання, здатних працювати в нових динамічних соціальних, економічних і політичних реаліях.

Так, вчитель фізичного виховання сьогодні повинен володіти здібностями знаходити й приймати рішення в нестандартних ситуаціях, вчасно проектувати антикризові заходи, самостійно й творчо мислити в умовах коливання ринку, аналізувати, прогнозувати результати прийнятих рішень, а також проектувати управлінську й підприємницьку діяльність під впливом багатьох виробничих й соціальних факторів [8].

Аспекти сучасних тенденцій у системі підготовки фахівців у галузі фізичного виховання Європи та України висвітлюються у дослідженнях В. Афоніна, Н. Москаленко, Є. Приступи, А. Сениці, О. Солтика, Ю. Шкрєбтія. Теоретико-методологічні засади професійної освіти майбутніх учителів фізичного виховання визначено в наукових працях В. Абрамової, Є. Гогунова, Г. Ложкіна, О. Онопрієнко, Л. Певіциної, Т. Ротерс, А. Чорноштана та ін.

Про дедалі більшу роль учителів фізичної культури та високі вимоги до їх професійного розвитку свідчать дослідження О. Вацеби, О. Вишневецького, В. Гриньової, С. Золотухіна, І. Зязюна, Т. Круцевич, В. Папуші, Л. Петухової, Т. Сущенко, Б. Шияна та ін.

Проблемами розвитку професійної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх педагогів займалися А. Алексюк, Н. Бібік, А. Бойко, Л. Карпова, В. Максимова, А. Маркова, О. Мороз, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.

Питання підприємницької підготовки майбутніх спеціалістів вирішували Н. Алексєєва, В. Березіна, В. Бикова, А. Бруднова, С. Вершиніна, Н. Городецька, Ю. Громико, С. Зверева, А. Леонтьєва, Т. Матвєєва, І. Палова, А. Потапова, І. Сасова, В. Симоненко, В. Черняк.

Проблеми етики підприємства в різні часи досліджувались з різних позицій у наукових працях: В. Безобразова, М. Малишева, А. Риха, В. Рябушинського, Р. Тихомирова, П. Шихирева та ін.

Заслужують на увагу загальнотеоретичні й методологічні аспекти економічної освіти (Л. Абалкін, Л. Бляхман, Л. Епштейн, В. Розов, В. Ядов), питання формування економічної культури як складової загальної культури особистості (Т. Боровікова), економічної свідомості, економічної поведінки людини (В. Пилипенко, Е. Суїменко). Економічну культуру як фактор соціально-економічного розвитку суспільства досліджувала О. Янбулатова, соціально-педагогічний аспект економічної культури розкрито в дослідженні К. Панфьонова, взаємозв'язок економіки та психології – у працях С. Бочарової, В. Комаровської, Г. Ложкіна, В. Спасієнкова та ін.

Усі ці наукові розробки зробили вагомий внесок у вирішення питань реформування сучасної освіти. Але, на наш погляд, актуальним є детальне вивчення особливостей формування саме підприємницької компетентності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі фахової підготовки у вищих закладах освіти фізичної культури, адже підприємницька компетентність разом з іншими видами формує професійну компетентність вчителя.

Треба відзначити, що одним з положень ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку), що визначають компетентнісний під-

хід, є те, що сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору компетентностей, які називають ключовими. Важливо, що експерти міжнародної спільноти Європейського Союзу визначають вісім груп ключових компетентностей, однією з яких є підприємницька [3].

Крім того, українськими педагогами, ученими Академії педагогічних наук України (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Руденко, О. Савченко) визначено перелік ключових компетентностей: уміння вчитися; загальнокультурна; громадянська; підприємницька, що означає здатність індивіда втілювати ідеї в життя; соціальна; компетентності з ІКТ; здоров'язберігаюча [9]. Таким чином, вони узагальнили здобутки європейських і вітчизняних учених стосовно ключових компетентностей, формування яких забезпечить компетентнісний підхід в освіті [6].

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська [2].

Крім того, компетентнісна ідея широко презентована в провідних освітянських документах та численних працях дослідників. Багатьма вченими визначено (Н. Бібік, Л. Ващенко, М. Кухарев, А. Маркова, А. Новиков, Л. Паращенко, О. Савченко, М. Тарасович та ін.), що компетентнісний підхід в освіті – це відповідь на вимоги часу. Під компетентнісним підходом розуміється цільова орієнтація освіти, спрямованість освіти на формування в особистості ключових і предметних компетентностей. Компетентність розглядається як особистісне здобуття практичного досвіду, інтегрований результат освіти [4, с. 67].

Вітчизняні та зарубіжні науковці розкривають ті чи інші види компетентностей, що визначають різні сфери життєдіяльності людини: ключові компетентності (О. Глузман, І. Зимня, О. Онопрієнко, О. Рухманова, П. Хоменко, А. Хуторський); професійну компетентність сучасного педагога (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Кухарев, Ю. Львова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Ягупов); професійну компетентність особистості (Л. Захарова, В. Сидоренко, В. Соколов, В. Соколова); європейські підходи до проблеми компетентності (О. Овчарук).

І. Родигіна [7] підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища. Ми згодні з її визначенням компетентності, що це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині – і в професійній, і побутовій сфері.

Специфіка поглядів андрагогіки знайшла відображення у такому визначенні: “Компетентність – еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються” [7].

Представники Кембріджського екзаменаційного синдикату М. Холстед і Т. Орді зазначають: “Раніше метою іспитів у Кембріджському університеті була перевірка розвитку знань і вмінь. На сьогодні усвідомлено, що загальна освіта повинна бути доповнена формуванням ключових компетенцій, і саме вони враховуються під час вступу до Кембріджського університету. Завдання університету не лише в тому, щоб дати студентам знання, а і в тому, щоб підвищити рівень цих компетенцій” [11, с. 24].

Загальні питання компетентнісного підходу в освіті стосовно формування ієрархії компетентностей найбільш детально висвітлено у працях О. Пометун [5]. На думку дослідника, система компетентностей в освіті має чітко виражену ієрархічну структуру, рівні якої становлять: ключові, загальногалузеві, предметні компетентності. При цьому до ключових компетентностей він відносить:

- навчальну;
- культурну;
- громадянську;
- соціальну;
- підприємницьку (володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати особисту та колективну трудову й підприємницьку діяльність) [5].

На думку багатьох вчених (Н. Бібік, О. Глузман, І. Зимня, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Руденко, О. Рухманова, О. Савченко, П. Хоменко, А. Хуторський), підприємницька компетентність передбачає реалізацію таких здатностей:

- співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства;
- застосовувати технології моніторингу ресурсів та забезпечення стійкого розвитку;
- організовувати власну та колективну трудову й підприємницьку діяльність;
- аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці;
- здійснювати та розробляти власні бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій і прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі;
- презентувати та поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності [1; 3; 5; 12].

Важливо, що аналіз освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики, планів навчального процесу з підготовки бакалаврів та магістрів з напрямку “Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини” показав необхідність розробки педагогічних умов та спеціальної тех-

нології формування підприємницької компетентності в майбутніх учителів фізичного виховання.

Так, план навчального процесу з підготовки бакалаврів фізичного виховання включає цикли: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової, загальнопрофесійної, професійно орієнтованої та практичної підготовки.

Крім того, треба відзначити, що до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки включені такі навчальні дисципліни: історія України, історія української культури, українська мова за професійним спрямуванням, іноземна мова, педагогіка, психологія, філософія, основи права, соціологія, релігієзнавство, основи економічної теорії, політологія, цивільна оборона.

Аналізуючи наведені дані, можна стверджувати, що формування підприємницької компетентності у майбутніх викладачів фізичного виховання не здійснюється не тільки цілеспрямовано, а й взагалі. Така підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання не буде задовольняти сучасний ринок праці у галузі фізичного виховання та спорту. Адже вона не сприяє формуванню підприємницької компетентності у майбутніх викладачів фізичного виховання, що є вкрай необхідним у сучасних умовах капіталістично побудованого суспільства.

Адже орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення зараховує вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [10].

Таким чином, формування підприємницької компетентності в майбутніх учителів фізичного виховання у процесі гуманітарної та соціально-економічної підготовки буде сприяти:

- всебічному розвитку майбутніх учителів фізичного виховання;
- їх самовдосконаленню;
- бажанню вчитися впродовж усього життя;
- розумінню економічних процесів;
- здатності застосовувати опановане у професійній діяльності;
- удосконалювати професійну майстерність;
- застосовувати набуті знання в педагогічній і повсякденній практиці.

Виходячи з вищезазначеного, сучасному вчителю фізичного виховання необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови розвитку в них високого рівня підприємницької компетентності, яка разом з іншими видами формує професійну компетентність вчителя. Це зафіксовано в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), де наголо-

шується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня.

**Висновки.** Однією з провідних складових професійного інтелекту сучасного вчителя фізичного виховання є підприємницька компетентність, яка лежить в основі професійної діяльності в умовах ринкової економіки. Економічний компонент системи педагогічної освіти дасть майбутньому вчителю фізичного виховання змогу не лише на високому рівні виконувати професійні обов'язки, а й опанувати засоби адекватного оцінювання ресурсів та цінностей людського капіталу, засоби компетентного вибору життєвого шляху.

Узагальнення вищезазначеного свідчить про необхідність і доцільність формування в майбутніх учителів фізичного виховання підприємницької компетентності у процесі гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Перспективними напрямками наших подальших досліджень є обґрунтування методів та дослідження механізмів формування підприємницької компетентності в майбутніх учителів фізичного виховання, розробка спеціальної технології, яка б дала змогу формувати в майбутніх учителів фізичного виховання підприємницьку компетентність у процесі гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

#### Література

1. Бібік Н.М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук. – К. : Пляда, 2005. – 120 с.
2. Гавришак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г.Р. Гавришак // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару, (28–29 листопада, 2006 р.). – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31–32.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Павлик О. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання в контексті неперервної мовної освіти: суть, проблеми та перспективи / О. Павлик // Рідна школа. – 2010. – № 7–8. – С. 66–69.
5. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Регіональна програма впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в навчально-виховний процес. – Донецьк, 2004.
7. Родигіна І.В. Типологія компетентностей [Електронний ресурс] / І.В. Родигіна. – Режим доступу: // [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nsod/2008\\_1/Rodigina.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2008_1/Rodigina.pdf).
8. Рясса С.О. Вимоги до особи і професійних якостей майбутніх викладачів фізичного виховання / С.О. Рясса // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2007. – Вип. 12. – С. 372–374.
9. Сбруева А. Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти / А. Сбруева // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 14–19.
10. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art.id>.
11. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орди // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию / [под ред. А.В. Великановой]. – Самара, 2001. – 286 с.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.



## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ

Сучасні методичні дискусії в галузі викладання іноземних мов в Україні підкреслюють необхідність систематичного тренування студентів з метою розвитку навичок, необхідних у ситуаціях міжкультурного спілкування, навчити якому вважається одним із головних завдань у викладанні мов. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти пропонують засоби реалізації цієї мети. По-перше, це розвиток культурного досвіду студентів (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни мови), по-друге, розвиток комунікативних умінь студентів (оволодіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування) [3].

Дослідження різних аспектів соціолінгвістики, включаючи культурний компонент у викладанні іноземних мов, беруть початок у наукових працях Л. Виготського, Ю. Верещагіна, В. Костомарова, Л. Щерби та здебільшого розглядають так звану високу культуру чи культуру з великої літери “К” (історію, географію, уряд, традиції). Нещодавно дискусії навколо культури з малої “к” (культури поведінки та культури спілкування) почали набирати сили. Багато авторів, серед яких М. Байрам, С. Тер-Мінасова, О. Тарнопольський, наголошують на тому, що культура поведінки є найменш практично поданим аспектом при навчанні мов. Такий підхід створює ситуацію, коли “живі мови” вивчаються як “вимерлі”. Щоб подолати наявне становище, у методіку викладання іноземних мов було впроваджено поняття “моделі поведінки та спілкування” (Communicative Behavioral Patterns) [4]. До цього поняття увійшли моделі мовленнєвої поведінки, моделі немовленнєвої поведінки та стилі громадського життя. Моделі мовленнєвої поведінки добре розроблені та вже викладаються в сучасних мовних курсах, моделі немовленнєвої поведінки та стилі громадського життя розглядаються в декількох працях, які було видано нещодавно. Це “Стандарти комунікативної поведінки у США” (О. Тарнопольський, Н. Склярєнко), “Спілкування крізь культури” (С. Тінг-Тумі), “Дзеркала та вікна” (Європейський Центр Сучасних Мов), “Нові методи вивчення культури” (А. Фантіні).

Існує ще один вектор у сучасних методичних дискусіях щодо міжкультурного спілкування.

Сьогодні є широко визнаним той факт, що англійська мова більш не є іноземною або другою мовою, але є глобальною мовою, яка належить більшості не носіїв цієї мови аніж меншості її носіїв. Центральне поняття міжкультурного спілкування “міжкультурна компетенція” набуває нового змісту, який підкреслює не тільки необхідність ознайомлення студентів з культурою країни (культури з великої літери “К”) або вивчення моделей поведінки та спілкування (культури з малої “к”), а й врахування культур-

ного походження студентів, яке є невід'ємною складовою процесу викладання іноземних мов.

*Метою статті* є аналіз декількох сучасних концепцій міжкультурної комунікації.

Згідно з цією метою було поставлено завдання: здійснити аналіз власного досвіду роботи в полікультурному просторі та порівняти його з подібним досвідом зарубіжних колег; визначитися з поняттям “формування міжкультурної компетенції” на основі аналізу сучасних дискусій навколо питання розвитку концепцій міжкультурної комунікації.

Перш за все, відзначимо, що власний досвід роботи на кафедрі іноземних мов факультету міжнародної економіки й міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара свідчить про те, що кількість студентів з інших країн збільшується з кожним роком. Кафедра визнає комунікативний підхід до викладання англійської мови як домінуючий, використовуючи матеріали, які сприяють максимальній співпраці студентів та які організовані навколо тем, здатних викликати їх інтерес.

Педагогічна модель, на якій базується комунікативний метод викладання, передбачає, що студенти, вивчаючи мову, досягають більш значних результатів, коли навчальне середовище гармоніює з їхнім стилем навчання та їх баченням навчального процесу.

Попрацювавши зі студентами, зокрема китайцями, та спостерігаючи за їх реакцією на виконання комунікативних завдань більше ніж за два роки навчання, виникло запитання: “Чи є це найбільш ефективним методом розвитку їх мовленнєвих навичок і на скільки взагалі комунікативним може бути клас китайських студентів?”

Нам відомо, що азіатський педагогічний контекст має погляди, цінності та педагогічні доктрини, які значно відрізняються від традиційних англословних країн, наприклад, Великобританії або США.

Китайську культуру можна описати як культуру високого контексту, колективну, орієнтовану на побудову формальних міжгрупових відносин. Як протилежний приклад, американська культура є емоційною, індивідуальною, орієнтованою на укладання угод та неформальною.

Дані, наведені в журналі з викладання англійської *Asian EFL Journal* [5], підтверджують, що інтерактивні техніки культурно несумісні з баченнями студентів азіатів навчального процесу. Збереження репутації, сором'язливість, небажання ставити викладачу запитання, надзвичайна перевага послідовності, планування, фокусування, зв'язку, логіки та структури, дедуктивний, центрований на викладачеві стиль вважаються важливими факторами, які доцільно враховувати у процесі викладання.

Почавши дослідження з питання придатності завдань та технік, використовуваних у класі з китайцями, ми також організували зворотний зв'язок з українськими студентами. Студенти вказали на такі плюси, як теми, що стимулюють до навчання, розвинуту здатність виражати свої думки та спілкуватися з іншими, зростання лексичного запасу, водночас наголо-

сили на необхідності додати більше граматики та правил, більше диктантів та вправ із підручника. У минулому Україна була однією з республік Радянського Союзу, де високий контекст, колективізм, формальність характеризували культуру, соціальні відносини та педагогічні моделі. Зараз ми повинні балансувати між цінностями, які успадкували з минулого (які в деяких педагогічних аспектах схожі на азіатські) і новими (запозичені із Заходу). У Національній програмі з англійської мови для професійного спілкування в Україні сказано, що в більшості класів некомунікативні завдання та техніки превалюють, робота фокусується на структурних компонентах мови, механічних завданнях та вправах; домінуючим є викладацький стиль, який збігається з баченнями щодо навчального процесу у відповідях студентів. Дані, наведені в Національній програмі, вказують на необхідність у збільшенні центрів і програм підготовки викладачів у руслі комунікативного викладання [8]. Переконані, що наведені дані також свідчать про необхідність аналізу контексту вживання зазначеного методу або культури реципієнта. Тобто виникає ще один напрям щодо розвитку міжкультурного спілкування – це врахування культурного походження студентів, яке задає контекст і може бути обмежувальним фактором при впровадженні комунікативного підходу у процесі викладання іноземних мов.

Доцільно також звернути увагу на декілька питань, які ґрунтуються на спостереженнях за поведінкою студентів іноземців. Так, китайські студенти побоюються висловлювати свої думки в аудиторії. Це особливо помітно, коли студенти з Китаю відвідують заняття разом з українськими колегами. Бажання встановити дружні відносини зі студентами українцями, з одного боку, та відчуття “зневажливого ставлення” з боку українських студентів, спричиняють значне дистанціювання іноземців. Результати, отримані М. Айано в рамках проекту дослідження психологічного стану японських студентів у Великобританії, також вказують на проблеми асиміляції іноземних студентів, що частково пов’язано зі страхом бути приниженими як місцевими студентами, так і своїми співвітчизниками. За словами однієї студентки, яка брала участь в експерименті, вона «бажає встановити рівні відносини зі студентами-англійцями, а не відносини помічника та “безпорадного”» [6, с. 24]. Зважаючи на зазначене, М. Айано доходить висновку щодо необхідності впровадження системи підтримки як для студентів іноземців, так і для місцевих студентів з метою налагодження дружніх відносин. Це може означати організацію міжкультурної освіти, яка б допомогла не тільки іноземцям, а й місцевим студентам навчитися взаємодії в культурному розмаїтті навчального та професійного середовища.

Підсумовуючи, вважаємо, що концепція міжкультурної комунікації сьогодні виходить за межі сфери викладання іноземних мов і поширюється на питання організації навчального процесу взагалі.

Такої самої думки дотримується авторський колектив на чолі з О. Артем’євою, яка розглядає аспекти міжкультурної комунікації в контексті методологічних питань організації професійної підготовки спеціалі-

стів. Поняття “міжкультурна компетенція”, за аналізом О. Артем’євої, зараз вживається у ширшому контексті. Якщо раніше формування міжкультурної компетенції пов’язувалося з мовленнєвим матеріалом та іншомовними реаліями, то тепер це опанування етнографічною, паралінгвістичною, мовленнєвою інформацією, інформацією про специфіку образу комуніканта. Формування міжкультурної компетенції автор пов’язує з володінням певною сукупністю знань про культуру країни іноземної мови, з умінням долати міжкультурні розбіжності в процесі міжкультурного спілкування [1].

У своїй дисертації, пов’язаній з питаннями формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах, Л. Воротняк вказує на те, що міжкультурна (в її праці – полікультурна) компетенція є найбільш ємною та всеохоплюючою. Це визначається вченими Р. Агадулліним, Л. Галуза, Е. Сусліним, А. Сущенко як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв’язку з рідною мовою та культурою; як спроможність до цілісного використання принципів міжкультурної комунікації та єдиного бачення ролі культурних відмінностей у процесах міжкультурних взаємодій; як здатність до адаптації в параметрах загального сприйняття, інтерактивності, пристосування до змін в іншому культурному середовищі; як здатність людини до продуктивної особистісної та професійної взаємодії в багатомовному багатонаціональному середовищі. Л. Воротняк вважає, що “формування міжкультурної компетенції означає формування загальної здатності людини до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, яка б ґрунтувалася на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії” [2, с. 19].

На нашу думку, більш практичним є визначення міжкультурної компетенції, надане М. Байрамом [7]. На його думку, студенти не можуть опанувати знанням про всі культури, з якими вони можуть контактувати. Тому вивчення культури країни іноземної мови може служити прикладом, який має комбінуватися з розвитком методів подолання інших ситуацій міжкультурної комунікації. Формування міжкультурної компетенції, за М. Байрамом, – це навчання студентів методам аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в неочікуваних ситуаціях, які не були раніше в їхньому досвіді й які відображають суспільство не тільки крізь призму культури домінуючої еліти. Автор вважає за необхідне озброїти студентів методами критичного та порівняльного аналізів на основі особистого досвіду, поглядів та соціальної ідентичності студентів.

**Висновки.** Підсумовуючи, вважаємо, що в сучасних дискусіях навколо концепцій міжкультурної комунікації більш гучними стають ідеї організації полікультурної освіти та використання міждисциплінарного підходу до формування міжкультурної компетенції студентів.

## Література

1. Артемьева О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильбруд. – Таганрог : Изд-во ТГТУ, 2005. – 91 с.
2. Воротняк Л.І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Воротняк. – Хмельницький, 2008. – 258 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 276 с.
4. Тарнопольський О.Б. Стандарти комунікативної поведінки у США / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Склярєнко. – К., 2003. – 207 с.
5. Asian EFL Journal [Електронний ресурс]. – September, 2004. – Volume 6. – Режим доступу: [www.asian-efl-journal.com](http://www.asian-efl-journal.com).
6. Byram M. Living and Studying Abroad: Research and Practice / M. Byram, A. Feng. – Multilingual Matters Ltd, 2006. – 276 p.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Multilingual Matters Ltd, 1997.
8. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine: National Curriculum for Universities. – Kyiv, 2005. – 122 p.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

## ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОЦЕСІВ “САМО-” ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

За сутнісними ознаками ХХІ ст. є віком інформатизації, технологізації та нанотехнологій, при цьому людина як носій досвіду та індивідуальності ставиться у центр таких процесів. Розвиток особистості професіонала та формування в нього професіоналізму все більше будується на засадах людиноцентризму, традиції якого тільки започатковуються у фаховій підготовці майбутніх психологів. Сучасний соціум потребує не стільки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців з психології, скільки психологів з розвинутою самоорганізацією, здатністю до особистісного та професійного саморозвитку та самовдосконалення.

У контексті нашого дослідження показовими є праці, у яких започатковані й розвиваються положення про самоосвітню діяльність студентів (В. Буряк, І. Герде, Ф. Дістервег, А. Ключко, В. Козаков, Я. Коменський, В. Оконь, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) (В. Буряк, А. Громцева, Ю. Кулюткин, Н. Половникова та ін.); про самостійну роботу студентів та її активізацію (В. Вергасов, А. Кирсанов, М. Скаткін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); досліджено у порівняльному аналізі організацію самостійної пізнавальної діяльності (Н. Авшенюк, М. Лещенко, Т. Кошманова, Л. Пуховська); вплив самостійної роботи на процес пізнання (В. Вергасов, Б. Єсіпов, О. Мороз, Р. Нізамов, М. Нікандров та ін.).

У контексті Болонського процесу та з урахуванням зарубіжного досвіду організації самостійної навчальної роботи студентів на засадах професіоналізації, системного зв'язку теорії й практики актуальним стає звертання уваги на використання самостійної роботи як дієвого інструмента впливу на формування необхідних професійних якостей та навичок у сту-

дентів, на що вказують Л. Карпинська, М. Князян, Є. Полат, О. Пометун та ін.

Питання професійної самоосвіти, зокрема застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, самоосвіта молодого вчителя як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти, розкриті М. Заборщиковою, Д. Казихановою, І. Наумченко та ін. [7, с. 126].

Отже, проблема самоосвітньої діяльності студентів охоплює широкий спектр питань. Різні підходи до визначення самоосвіти дають змогу розглядати це поняття як: форму здобуття й поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедев); процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов); вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебильський); засіб саморозвитку творчої особистості, управління її розумовою діяльністю (Л. Рувінський).

Не дивлячись на широку представленість у науково-педагогічній та психологічній літературі проблем самостійної роботи, самоорганізація студентів та інші питання науково-педагогічної підтримки процесів “само-” під час формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі раніше не виступали предметом спеціальних наукових досліджень.

**Метою статті** є визначення особливостей та обґрунтування необхідності науково-педагогічної підтримки процесів “само-” під час формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі.

Практика викладання у вищій школі та результати спостережень переконливо доводять, що організація роботи щодо формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ неможлива без систематичного й спланованого навчання студентів навичок самодослідження, що є умовою саморозгортання та саморозвитку особистості майбутнього фахівця. Результати констатувальних досліджень свідчать, що в сучасних вишах цілеспрямована робота в цьому напрямі не здійснюється. Саме тому суттєвим моментом в організації навчального процесу майбутніх психологів є стимулювання їх до самопізнання, усвідомлення реальності життєвих і професійних планів, самоорганізації, самоуправління, що сприятиме їх самовдосконаленню, самоактуалізації та гармонізації, на що вказують у своїх дослідженнях Ж. Вірна, Ю. Долинська, В. Панок, Л. Шумакова та ін.

Своє дослідження ми ґрунтуємо на теоретико-методичних засадах щодо організації самостійної роботи студентів, яка стимулює розв’язання проблем формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі. Витоки цих питань дослідники знаходять у працях як античних філософів, зокрема, Арістотеля, Демокрита, Сократа, Платона, так і мислителів Відродження (П. Беринди, І. Вишенського, Ю. Дрогобича, М. Монтеня, Є. Славинецького, Е. Роттердамського, П. Русина та ін.) та вчених Просвітництва (М. Головіна, Я. Козелеського, Я.-А. Коменського, М. Ломоносова, Г. Песталоцці, І. Посошкова, Ж.-Ж. Руссо). Вітчизняна педагогічна наука в цьому напрямі представлена ідеями В. Белінського, О. Герцена,

М. Добролюбова, О. Острогорського, Д. Писарева, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін.

Серед процесів “само-” ми виділяємо такі важливі, як самовиявлення, самоусвідомлення, самостановлення, самоствердження, саморозвиток, самореалізація, самоорганізація, самоконтроль, самоактуалізація та саморозгортання як вищий рівень набуття професіоналізму майбутніми та практикуючими психологами.

Ми вважаємо, що науково-педагогічна підтримка самостійної роботи студентів з підвищення рівня їх професіоналізму має ґрунтуватися на концептуальних засадах щодо самостійної роботи студентів, викладених у працях Н. Бібік, В. Буряка, М. Гарунова, Б. Єсіпова, І. Лернера, В. Ляудіс, О. Савченко, С. Скидана, В. Сластьоніна, Н. Половникової, Т. Шамової та ін., а також положеннях Болонського процесу, опрацьованих вітчизняними вченими, такими як А. Алексюк, Б. Бокуть, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.

Теоретичним підґрунтям для розв’язання означеної мети є праці В. Антропова, В. Буряка, Л. Вяткіна, М. Гарунова, М. Данилова, А. Кірсанова, В. Лозової, В. Ляудіса, П. Підкасистого та ін., у яких обґрунтовуються проблеми пізнавальної самостійності й організації самостійної роботи, концепції саморозвитку й самовдосконалення особистості в пізнавальній діяльності у контексті навчання Р. Бернса, І. Бежа, К. Вазіної, А. Громцевої, І. Якиманської та ін., праці І. Ільєсова, Є. Мілеряна, А. Усової та ін., у яких розкриваються закономірності формування вмінь та навичок самостійної навчальної діяльності.

У ХХ ст. проблема самостійності в навчанні й організації самостійної навчальної діяльності набуває академічного значення й обґрунтовується у працях С. Архангельського, Л. Вяткіна, М. Гарунова, Н. Дайрі, Л. Жарова, В. Козакова, І. Лернера, Р. Нізамова, О. Савченко та ін.

Проте, незважаючи на таку сталу традицію вивчення та наукового осмислення самостійної роботи студентів та пов’язаних з нею питань, ні у вітчизняній, ні у зарубіжній науці не вироблено стратегію науково-методичного супроводу становлення саморозгортання майбутніх психологів як вищого щабля особистості фахівця з психології – професіонала, яка постійно розвивається.

Традиційно самостійна робота студентів, хоча й розглядалася як важлива форма організації навчального процесу у ВНЗ, значно поступалася за обсягом аудиторним заняттям. Сучасні нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України визначають самостійну роботу основним видом навчальної діяльності студентів й регламентують її обсяг від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу студента. Проведені І. Бабиним, Я. Болюбашом, В. Грубінко, М. Степко та іншими моніторингові дослідження підтверджують доцільність такого розподілу. Значно стримує впровадження такої практики відсутність як науково обґрунтованих підходів, так і методологічних засад застосування самостійної роботи

як інструмента формувального впливу на особистість студентів – майбутніх психологів.

Як вказує О. Малихін, важливими є розробка й впровадження дидактичної системи організації самостійної роботи студентів, що включає відповідні форми, методи й засоби, а також методичне забезпечення самостійної роботи студентів та засобів її педагогічної підтримки з орієнтацією на професіоналізацію змісту самостійної роботи студентів [4].

Н. Цимбалюк зазначає, що відповідно до нормативів, розроблених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, при загальному обсязі навчального навантаження студента 54–60 год на тиждень самостійна робота становить 14–16 год (36 год займають аудиторні заняття) [10].

І. Чорновіл відзначає, що на сьогодні існують різноманітні трактування терміна “самостійна робота студентів”, що свідчить про наявність ряду суперечностей та проблем у цій сфері. Серед них – розбіжність у розумінні сутності самостійної роботи студентів [11]. Для того, щоб з’ясувати сутність самостійної роботи студентів, визначити її роль і місце на етапі професійного становлення, розглянемо, насамперед, визначення цього терміна.

Так, наприклад, Б. Єсіпов розглядає самостійну роботу як таку, що виконується без особистої участі вчителя, за його завданнями в спеціально відведений для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, докладають зусиль і виражають у тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих і інших) дій [2].

П. Підкасистий під самостійною роботою розуміє такий засіб навчання, який виробляє в учнів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової й політичної інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань; є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни тих, хто навчається, при оволодінні ними методами пізнавальної діяльності; є важливим знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання; у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті й завданню; формує на кожному етапі просування від незнання до знання необхідний обсяг знань, умінь і навичок для розв’язання певного класу пізнавальних завдань і просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності [5].

Вітчизняний дослідник В. Буряк констатує концептуальну невизначеність поняття “самостійна робота” і при цьому виділяє провідні ознаки самостійної роботи студентів: наявність завдання; відсутність безпосередньої участі викладача у виконанні завдання; наявність спеціально відведеного часу; опосередковане управління викладачем пізнавальною діяльністю студентів; вид діяльності, яка виконується без безпосередньої участі викладача; прояв таких якостей, як самостійність, активність, які, у свою чергу, підвищують самоорганізованість і самоконтроль та зумовленість цілеспрямованістю, яка залежить від мотивації діяльності студента [1, с. 15].



У працях І. Шимко наголошується, що самостійна робота є базою майбутньої самоосвіти фахівця, сприяє розвитку відповідної мотивації та навичок самоосвіти в майбутніх спеціалістів. Зокрема, вона вказує, що якщо студент не навчиться самостійно працювати з урахуванням як мотиваційного, так і технологічного компонентів цієї діяльності протягом навчання у вищому навчальному закладі, то в подальшому своєю самоосвітою він не займатиметься або ж вона даватиметься йому великими зусиллями [12].

Самоосвіта визнається нами як контекст, у якому розгортається вся діяльність процесів “само-”, що забезпечують досягнення майбутніми та практикуючими психологами вищих рівнів професіоналізму, і в аналізованому аспекті становить самостійну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на розвиток професійного мислення, професійної зрілості та мотивації професійного розвитку та самовдосконалення. У такому випадку самоосвіта визначається стійкою внутрішньою мотивацією, високим рівнем самоконтролю та самоорганізації.

Н. Стяглик зазначає, що у світлі реалізації вимог Болонського процесу основний акцент в навчальній роботі студентів переноситься на їх самостійну роботу, під час організації якої можна максимально враховувати індивідуальні потреби та здатності кожного з них. Однак у вітчизняних ВНЗ керівництву самостійною роботою студентів серед інших видів навчального навантаження викладачів відводиться набагато менше часу, ніж у більшості розвинутих країн світу, що не дає змоги оптимально використати її можливості. Тому виникає необхідність у пошуку нових шляхів покращення результативності цього виду навчальної діяльності у ВНЗ [8].

Важливим аспектом проблеми, яку ми розглядаємо, є й урахування ресурсу консультативної роботи викладачів та успішних однокурсників. На підставі вивчення наукової літератури встановлено, що питання організації консультування в освітньому процесі вищих навчальних закладів досліджено у працях М. Виноградової, В. Лозової, І. Первіна, К. Селевка, І. Чередова та ін. Однак проблема організації консультування в освітньому процесі вимагає свого подальшого дослідження [8].

Як вказують М. Виноградова й І. Первін, оптимальною є ситуація, коли на роль консультанта призначається студент, який добре встигає з психологічних дисциплін, прагне допомогти своїм однокурсникам оволодіти необхідним навчальним матеріалом, має потрібні для цього вміння та якому довіряють і педагог, і члени групи. Консультант може працювати з одним або декількома студентами, причому в останньому випадку він стає і керівником цієї малої групи.

Однією з педагогічних умов, що оптимізує, на нашу думку, процес формування професіоналізму майбутніх психологів, є зростання самостійності майбутнього фахівців з психології у набутті професійних знань та професійної готовності. Залучення до самостійної діяльності є необхідною умовою оптимізації професійної підготовки студентів. При цьому самостійність виражається не тільки в умінні логічно обирати методи професій-

ного удосконалення, а й в умінні доходити власних висновків щодо свого професійного зростання. І. Лісакова переконливо доводить, що самостійність стимулює творчий підхід до своєї справи, сприяє розвитку творчості, емпатійності, самоконтролю та інших професійно важливих якостей психолога. Отже, самостійність у прийнятті рішень і відповідальність за них є важливою складовою ефективності формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ [3].

Стимулювання самостійності, на думку І. Лісакової, має відбуватися завдяки поступовому підвищенню складності навчального матеріалу, завдання мають бути організовані таким чином, щоб з кожним наступним завданням здатність до самостійного вільного оперування методами та прийомами професійної діяльності психолога зростала. Перехід від алгоритмізованих форм розв'язання квазіпрофесійних завдань до вільного оперування методами і прийомами діяльності психолога відбувається через виховання здатності критично оцінювати позитивні та негативні сторони будь-яких явищ, своїх та чужих дій, визначати свою позицію щодо них. Отже, важливою педагогічною умовою формування професіоналізму майбутніх психологів у фаховій підготовці є стимулювання їх самостійності щодо набуття професійних навичок і компетенцій [3].

Як вказує І. Лісакова, техніка творчої самодіяльності включає спостереження і самоспостереження як засоби набуття досвіду творчої самодіяльності, інтеріоризацію (опредмечування) та екстеріоризацію (розпредмечування) як засоби реалізації досвіду творчої самодіяльності, рефлексію і саморефлексію як засоби оцінювання результатів творчої самодіяльності особистості [3].

Л. Сущенко зазначає, що серед головних засобів реалізації індивідуалізованого навчання вагоме місце посідає самостійна навчально-пізнавальна діяльність. Її питома вага в більшості навчальних закладів України становить до 40% часу, передбаченого на вивчення різних дисциплін. Нагальне завдання, яке важливо вирішувати для забезпечення формування творчої особистості спеціаліста, – навчити студента вчитися, самостійно набувати знання, розвивати індивідуальні якості протягом усього життя [9].

Далі дослідниця констатує, що фахівці звертають серйозну увагу на більш чітку організацію самостійної пізнавальної діяльності, що сприяє ефективному використанню часу, призначеного для самоосвіти. Йдеться не тільки про самостійну навчальну діяльність студентів, а й інформаційно-методичне забезпечення, комп'ютерну підтримку навчального процесу. Технічні можливості ВНЗ, комп'ютерна мережа в домашніх умовах значно розширюють можливості самостійної навчальної роботи студентів усіх форм навчання – денної, заочної, вечірньої та дистанційної. Отже, формування майбутнього фахівця має полягати в тому, щоб максимально сприяти розвитку в студентів творчої ініціативи, вихованню потреби в самоосвіті, спрямованості на підвищення рівня своєї теоретичної підготовки, вдосконалення вмінь і навичок самостійної роботи [9].

Ми вважаємо, що науково-педагогічна підтримка процесів “само-” під час формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі має базуватися на створенні розгалуженої системи професійного самовиявлення майбутніх психологів, спрямованої на розвиток у них прагнення до набуття професіоналізму як внутрішньої рушійної сили, що розгортається в мотивації і необхідна для професійного саморозгортання.

Таким чином, у процесі формувального впливу відбувається поступова трансформація у свідомості та поведінці майбутніх психологів, що представлена такими процесами, як самовиявлення, самоусвідомлення, самостановлення, самоствердження, саморозвиток, самореалізація, самоорганізація, самоконтроль, самоактуалізація та саморозгортання – послідовне просування до вершин професійної майстерності – як вищий рівень професіоналізму. Перехід від одного рівня до іншого відбувається в природних умовах навчального середовища та породжує внутрішній стимул професійного саморозвитку – прагнення до професійного саморозгортання.

Ми вважаємо, що підтримка студентів у процесі їхнього активного професійного самовиявлення, самоусвідомлення, самостановлення, самовираження, саморозвитку, самореалізації, самоорганізації, самоконтролю та саморозгортання має відбуватися за рахунок формування ціннісного ставлення до професійного саморозвитку, стійкої внутрішньої мотивації професійного розвитку, саморозвитку та вдосконалення (засобами тренінгу на засадах аксіологічного підходу) та науково-педагогічної підтримки самостійної роботи студентів з підвищення рівня їх професіоналізму, стимулювання в них самостійної науково-дослідної роботи, а також за рахунок оновлення практичної підготовки, наприклад, тренінгів, спрямованих на формування професіоналізму майбутніх психологів.

**Висновки.** Науковими дослідженнями доведено, що ефективність самостійної роботи студентів зумовлюється: структуруванням змісту за принципами модульності, кредитності, інтеграції, системності, врахування предметного поля спеціальності, креативності, компенсаторності, багаторівневості, варіативності, професійної спрямованості, гнучкості, доступності; організацією на засадах динамічності, прогностичності, індивідуального підходу до студентів, диференціації та індивідуалізації форм, діалогічності в підсистемі “викладач – студент”, керованості, вмотивованості, технологічності та інноваційності; суб’єкт-суб’єктною взаємодією викладачів і студентів; формами організації, змістом і характером завдань, що мають навчально-дослідну та професійно-предметну спрямованість.

Ми виділили такі найважливіші процеси “само-”, що стимулюють формування професіоналізму в майбутніх психологів: самовиявлення, самоусвідомлення, самостановлення, самоствердження, саморозвиток, самореалізація, самоорганізація, самоконтроль, самоактуалізація; самоактуалізація та саморозгортання – як етапи просування до “Я – професіонал”. Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку методичного забезпечення до кожного видів “само-”.

## Література

1. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 10–24.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Лисакова І.В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Лисакова. – К., 2008. – 248 с.
4. Малихін О.В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ : автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.09 / О.В. Малихін. – Харків, 2009. – 40 с.
5. Пидкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.minagro.gov.ua>.
7. Самойленко Н. Самоосвіта як форма розвитку методичної компетентності майстра виробничого навчання / Н. Самойленко // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : тези доповідей звітної науково-практичної конференції, (м. Київ, 29–31 березня 2010 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України ; [за заг. ред. В.О. Радкевич]. – К. : ПТО НАПН України, 2010. – 172 с.
8. Стяглик Н.І. Організація навчальної діяльності студентської групи за допомогою консультанта / Н.І. Стяглик // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 12 (65). – С. 246–249.
9. Сущенко Л.О. Проблема організації самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ / Л.О. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 12 (65). – С. 124–131.
10. Цимбалюк Н.М. Організація самостійної роботи студентів : метод. рекомендації / Н.М. Цимбалюк. – К. : Либідь, 2001. – 13 с.
11. Чорновіл І.С. Місце й роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі ВНЗ / І.С. Чорновіл // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 11 (64). – С. 311–318.
12. Шимко І.М. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І.М. Шимко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34–35.

ШАПОЛОВА В.В.

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ВНЗ

Наша держава поступово втрачала великі виробничі підприємства – заводи, фабрики, виробничі об'єднання, що послужило руйнуванню централізованої системи державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітничих та управлінських кадрів. Причиною цього разом з непевністю в економічному, політичному і фінансовому майбутньому держави є відсутність у керівників і членів колективів відчуття господаря і власника. Розуміння принципів і здатність управляти корпоративною культурою є ключем до ефективного менеджменту компанії зокрема та країни в цілому. Тому виникає необхідність формування та розвитку корпоративної культури фахівців у вищому технічному навчальному закладі.

Система вищої освіти прагне забезпечити формування різнобічної особистості майбутнього фахівця. Реалізація цієї мети допоможе сучасному випускнику вищого технічного навчального закладу мати не тільки достатній рівень фахової та організаційно-адміністративної підготовки, а й бути особистістю, яка наділена високою корпоративною культурою, високий рівень розвитку якої свідчить про наявність таких якостей особистості, як бажання конкурувати, вміння переконувати; прагнення відігравати роль неформального лідера; терпимість до рутинної адміністративної роботи.

Тобто проблеми формування та розвитку корпоративної культури у вищому технічному навчальному закладі є актуальними та потребують теоретичного й практичного вирішення.

Результати аналізу актуальних досліджень і наукових публікацій з проблем формування та розвитку корпоративної культури доводять, що дослідження ведуться в напрямі формування особистості й удосконалення роботи фахівця з менеджменту. Цими проблемами займалися такі зарубіжні автори, як М. Альберт, В. Блюм, К. Левін, М. Мескон, Р. Стогділл, Ф. Хедоурі. Інші розкривають особливості формування культури в процесі освіти, наприклад І. Зязюн, В. Лазарєв, М. Поташник, М. Приходько, Н. Тализіна, В. Шинкарук. Знаходять висвітлення у дослідженнях різні аспекти проблеми ефективності діяльності майбутніх керівників та підвищення їх кваліфікації (Ю. Бабанський, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Даниленко, Н. Кухарев, Б. Ломов, В. Маслов, Л. Набока, Л. Орбан, Н. Островерхова, В. Решетько, В. Семиченко, В. Симонов, Б. Хелмицький, В. Шадриков та ін.). Розглядають основи менеджменту, сутність та особливості управлінської праці та роль культури в процесі управління А. Виноградська, М. Виноградський, Л. Довгань, І. Іванова, А. Омаров, Л. Скібіцька, О. Скібіцький, О. Шканова.

Результати аналізу актуальних досліджень та наукових публікацій з цієї проблеми свідчать про те, що останнім часом проблемі формування корпоративної культури у вищих технічних навчальних закладах приділено мало уваги. Тому *мета статті* полягає в осмисленні феномену культури, уточненні поняття корпоративної культури та розкритті проблем формування й розвитку корпоративної культури у вищих технічних навчальних закладах.

Об'єктом цієї статті є корпоративна культура, а предметом – формування й розвиток корпоративної культури у вищих технічних навчальних закладах.

На сьогодні багато фахівців вважають, що високий рівень культури є особливим, необхідним компонентом для будь-якої людини, яка здобула вищу освіту. Культура (від лат. cultura – обробка, виховання, освіта, розвиток, шанування) – це специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і переконань, у духовних цінностях, у сукупності ставлень людей до природи, до самих себе і у відносинах між собою. Культура характеризує також особливості поведінки, свідомості і діяльності людей у конкретних сферах громадського буття. У ній може фіксуватися спосіб життєдіяльності окремого індивіда, соціальної групи або суспільства в цілому [6].

У статті ми розглядаємо проблему формування та розвитку корпоративної культури, яка є інструментом, що дає змогу орієнтувати людей, які працюють в одній команді на досягнення спільних цілей і результатів. Тобто вона впливає на успіх трудового процесу.

Дослідження корпоративної культури (як явища) у світовій теорії і практиці управління почали розвиватися в рамках гуманістичного підходу до організації та управління людьми в ній. Основним завданням управління вважається адаптація організації до зовнішнього середовища і його подальша зміна за допомогою розвитку корпоративної культури. Вона допомагає впливати на діяльність організації через встановлені цінності, норми, традиції, мову тощо; озброює керівників спеціальною системою понять, яка робить щоденне керівництво людьми осмисленим і зрозумілим [4].

Традиційним джерелом вивчення організації як культурного феномену є погляди М. Вебера, К. Левіна, Т. Парсонса та інших легендарних вчених, які ввели термін “організаційна культура” і його детальну розробку у кінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. Відтоді й визначилися розбіжності в підході до дослідження організаційної культури. У науковій літературі існує велика розмаїтість дефініцій корпоративної культури, їх понятійна сутність має одне й те саме значення, різниця полягає лише у незначних відмінностях конкретних визначень. Так, зокрема, такі автори як В. Волобуєв, В. Воронкова, В. Співак, В. Томілов, Е. Шейн та ін., надали такі визначення терміна “корпоративна культура”: специфічна “конституція” організації; паттерн колективних базових уявлень; система матеріальних і духовних цінностей, проявів; система формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій; неписаний і нематеріальний, але той, що добре відчувається, бік діяльності організації; динамічний комплекс базових особливостей окремої організації; явище духовного походження тощо. На думку А. Муравйова, “корпоративна культура” – це сукупність найважливіших положень діяльності підприємства, зумовлених місією та стратегією розвитку, що знаходять своє відображення в соціальних нормах і цінностях, які поділяє більшість працівників [4].

У сучасній літературі існує досить багато визначень поняття “організаційна культура”. Визначення цього поняття збігається із терміном “корпоративна культура”, тому надалі ми будемо розглядати ці поняття як синонімічні.

Організаційна культура – система норм і цінностей, характерних для конкретної організації. Вона визначається сукупністю властивих тільки їй філософії, цінностей, понять, очікувань, поглядів, норм і включає такі складники: регулятори поведінки; панівні внутрішні організаційні цінності; специфічну філософію, що обумовлює відносини працівників і клієнтів; неписані правила встановлення відносин між членами організації; імідж організації, що формується поведінкою працівників в оточуючому середовищі [4].

Слід зазначити, що існує кілька способів класифікації типів організаційної культури. Ч. Хенді [6] вирізняє чотири типи організаційної культури: 1) культура влади, що базується на центральному її джерелі, ключовій постаті, яка безпосередньо впливає на всі процеси в організації; 2) рольова культура, що базується на чіткому розподілі повноважень і точному визначенні обов’язків; 3) культура завдання, орієнтована на реалізацію конкрет-

них проектів, головною метою якої є об'єднання необхідних ресурсів і людей для досягнення синергетичного ефекту; 4) культура особистості, сконцентрована на окремому працівнику (характерний для організацій, що складаються з незалежних експертів – фахівців, які займаються самостійною діяльністю, використовуючи спільні виробничі ресурси).

На розвиток організаційної культури впливає складний комплекс чинників, ключовими з яких є такі: історія; основні функції і технології, що використовуються; цілі та завдання організації (вибір відповідних стратегій зумовлюють характерні риси організаційної культури); розмір організації; місцезрештування; управління і персонал; зовнішнє середовище.

Л. Скібіцька та О. Скібіцький відзначили, що складовими організаційної культури є: ціннісно-нормативна структура, заснована на місії, філософії та ієрархії цілей організації; організаційна структура; структура комунікацій; структура соціально-психологічних відносин у колективі; ігрова структура, тобто міфів, легенд, звичаїв, традицій організації; структура зовнішньої ідентифікації організації [5].

Також необхідно відзначити, що до складу організаційної культури входять: усвідомлення кожним працівником свого місця в компанії, групі, команді; технології спільної діяльності персоналу; цінності та норми поведінки; звичаї та ділова практика діяльності; комунікаційна система і культура спілкування; критерії і правила розподілу повноважень та відповідальності, статусу і влади; правила неформальних стосунків; сформовані в компанії звички і традиції; відносини між людьми; діловий етикет; правила корпоративної культури; трудова і ділова етика [5].

Ф. Харріс та Р. Мораном називають характеристики, які визначають ту чи іншу культуру організації: організація роботи, організація ділової комунікації, зовнішній вигляд співробітників, прояви особистості в трудовому колективі, стосунки, ціннісні орієнтації, планування кар'єри, мотивація до праці, організація харчування, організація відпочинку [3].

Якщо розглядати процес формування та розвитку корпоративної культури у ВТНЗ в широкому розумінні, то ми вважаємо, що слід вжити рішучих, виважених і послідовних заходів, а саме: 1) проведення національної політики щодо зруйнування негативного та песимістичного ставлення майбутніх фахівців до ринку праці в нашій країні, переосмислення духовних надбань; 2) ціннісне переорієнтування вищої освіти на підготовку національної, гуманітарно-технічної еліти; 3) пошук нових шляхів і методів ціннісного переорієнтування майбутніх фахівців на гуманістичних та індивідуальних засадах; 4) вивчення та передача професійного досвіду провідних фахівців України та країн світу.

Із вищенаведених характеристик можна зробити висновок, що для адекватного та більш гнучкого стилю поведінки й діяльності в організації всі члени робочої команди мають бути підготовлені до “життя в колективі” та вміти адаптуватися до всіх змін, що відбуваються в колективі та організації взагалі. Саме тому слід зупинити свою увагу на розкритті процесу формування та розвитку корпоративної культури у вищих технічних на-

вчальних закладах, у яких готують майбутніх фахівців для різних організацій.

Специфіка навчання у вищій школі потребує врахування: скорочених термінів навчання (великий обсяг кількості дисциплін та малий термін для їх вивчення); малого життєвого досвіду студентів та майже нульового досвіду в трудовій діяльності (якщо мова йде про студентів, які вчаться для отримання першої вищої освіти); напряму діяльності (менеджери, психологи, педагоги, конструктори, архітектори, технологи та багато інших спеціальностей). Для такої аудиторії необхідне забезпечення практично орієнтованого курсу навчання, де теорія використовувалася б настільки, наскільки вона необхідна для вирішення практичних завдань, оптимально б актуалізувалися знання і навички, які студенти вже мали або тільки теоретично ознайомилися, а практичні завдання наближалися до реальних ситуацій, які необхідно буде вирішувати слухачам у своїй практичній діяльності.

У процесі формування та розвитку корпоративної культури на всіх рівнях навчання викладачі ВТНЗ повинні у навчальному процесі навчання майбутнім фахівцям сформуванню правильне розуміння свого внеску у розвиток організації та формувати мету професійної діяльності, вибрати правильні та максимально ефективні способи її перетворення в життя, знайти пояснення успіхів і невдач у досягненні цієї мети.

Для формування організаційної культури у майбутніх фахівців Е. Шейн пропонує вирішити проблему зовнішньої адаптації (розробка місії та стратегії, цілей, методів їх досягнення, розробка системи контролю діяльності щодо зовнішнього середовища) та внутрішньої інтеграції (побудова системи внутрішніх комунікацій, визначення критеріїв розподілу і делегування владних повноважень, втілення системи етичних відносин, розробка системи внутрішнього контролю і мотивації тощо) [4].

З огляду на сказане, необхідно розробити сучасну та ефективну систему формування корпоративної культури для студентів ВТНЗ, яка забезпечувала б якісні результати саме у підготовці фахівців, які зможуть володіти сучасним стилем роботи – швидко, якісно та ефективно.

Основою теоретико-методичної системи формування та розвитку корпоративної культури у ВТНЗ мають виступати і дидактичний менеджмент, що передбачає передачу знань, умінь, навичок з управління, і циклічне повторення функцій менеджменту (планування, організація, мотивація, регулювання та контроль), і формування чітких переконань щодо важливості та високої відповідальності за свої дії під час роботи, це і формування та закріплення набору цінностей, а також забезпечення механізмів формування стимулів до навчання і перетворення їх у мотиви творчої діяльності, наприклад, практичне відображення процесу роботи в команді, знайомство та спілкування з “сильними світу цього” та передача цінної і цікавої інформації під час лекцій-зустрічей з видатними людьми світу бізнесу, науки та управління.



Навчити майбутніх фахівців приймати оптимальне рішення й ефективно його реалізовувати під час робочого процесу – одне з найважливіших завдань підготовки майбутніх фахівців. Дисципліни психолого-педагогічного циклу допоможуть студентам ВТНЗ розвивати в собі ті якості особистості, які будуть сприяти ефективності праці та підвищувати комунікативну діяльність, розвивати творчість, інтелект, високі духовні принципи і моральні норми організаційної поведінки. Також можна застосовувати тренінги, семінари-диспути, імітаційні та неімітаційні ігрові технології, практичні ситуації тощо.

Таким чином, освітній проект процесу формування та розвитку корпоративної культури у ВТНЗ має базуватися на професіоналізмі викладачів, цікавому навчально-методичному матеріалі та високій мотивації студентів, які готуються стати майбутніми фахівцями з високим розвитком корпоративної культури.

**Висновки.** Організаційна культура – це набір найбільш важливих припущень, які приймаються членами організації і відображаються в заявлених нею цінностях, які є орієнтирами для працівників у їхній поведінці та діях. Для майбутніх фахівців ВТНЗ формування та розвиток корпоративної культури відбувається за умови ефективної взаємодії викладачів, студентів, навчальних програм, підручників та прикладів успішних фахівців з різних галузей.

Проблема організаційної культури залишається не розкрита у всій її складності з численними взаємозв'язками і тонкощами. Існує розбіжність між необхідним, ідеальним і реальним рівнем готовності до виконання ролі фахівця як професіонала. На сьогодні недостатньо досліджень, присвячених проблемі корпоративної культури у вищих технічних навчальних закладах і формуванню цієї культури у майбутніх фахівців. Тому проблема формування та розвитку корпоративної культури у ВТНЗ є актуальною і потребує подальшого детального вивчення.

#### Література

1. Гамаюнов В.Г. Становлення дидактичного менеджменту в системі управління освітою / В.Г. Гамаюнов // Інноваційний менеджмент : збірник наукових праць ДонДАУ. – Донецьк : ДонДАУ, 2002. – Т. 3. – Вип. 12. – С. 155–163.
2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління / Г.В. Єльнікова. – К., 2003. – 133 с.
3. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури / Ю.І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 2000. – 211 с.
4. Серкіс Ж.В. Організаційна культура: методика діагностики / Ж.В. Серкіс // Актуальні проблеми психології. – К. : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Вип. 1. – С. 240–245.
5. Скібіцька Л.І. Організація праці менеджера : навч. посіб. / Л.І. Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 360 с.
6. Хміль Ф.І. Менеджмент : підручник / Ф.І. Хміль. – К. : Вища школа, 1995. – 351 с.

## АНОТАЦІЇ

### **Бельмаз Я.М. Професійні характеристики викладачів вищої школи у США та Великій Британії**

У статті показано структуру професорсько-викладацького складу ВНЗ США та Великої Британії; проаналізовано вимоги щодо діяльності американських та британських викладачів вищої школи; висвітлено деякі особливості роботи професорсько-викладацького складу в зазначених країнах.

Ключові слова: професорсько-викладацький склад, вищий навчальний заклад, професор, науковий ступінь.

### **Бондар О.В. Зміст поняття “інформаційна культура” у міждисциплінарному науковому дискурсі**

Уточнено зміст поняття “інформаційна культура” в суспільному, особистісному, особистісно-професійному аспектах. Подано авторську дефініцію інформаційної культури.

Ключові слова: інформаційна культура, культура суспільства, культура особистості.

### **Буренко М.С. Компетентнісний підхід як парадигма професійної підготовки тренерів-викладачів**

Проаналізовано погляди вітчизняних та зарубіжних авторів щодо тлумачення понять “компетентнісний підхід”, “компетенція” та “професійна компетенція”. Подано власні дефініції цих понять, а також структуру професійної компетентності тренера-викладача.

Ключові слова: компетенція, компетентнісний підхід, професійна компетентність, тренер-викладач.

### **Василенко М.Є. Змістовий алгоритм організації та проведення юридичної консультації**

У статті розкрито зміст консультативної діяльності у праці юристів. Визначено професійні особливості юридичного консультування, охарактеризовано технології взаємодії юриста з клієнтами. З’ясовано вимоги консультативної діяльності до професійної підготовки студентів юридичних спеціальностей.

Ключові слова: юридичне консультування, юридичні професії, технологія консультування, етапи консультування, зміст консультативної діяльності.

### **Гринь Л.О. Сутність, зміст і структура вокальної підготовки майбутнього актора в системі фахової освіти**

У статті розглянуто питання сутності вокальної підготовки актора у системі фахової освіти. Визначено, що метою навчання актора музично-драматичного театру за весь курс вокальної підготовки є оволодіння всіма вокально-технічними навичками та вироблення вміння застосовувати ці навички в майбутній практичній діяльності професії актора-вокаліста.

Ключові слова: актор-вокаліст, театральне мистецтво, постановка голосу, музична грамота, сольфеджіо.

### **Гусельникова С.В. Концептуальні підходи до визначення поняття інформаційної компетентності**

У статті визначено концептуальні підходи до сутності поняття інформаційної компетентності у зіставленні з реаліями сьогодення. Проаналізовано відповідність змісту поняття інформаційної компетентності фахівців з міжнародного права їх професійній діяльності.

Ключові слова: інформаційна компетентність, інформаційна компетентність фахівців з міжнародного права, професійна діяльність фахівців з міжнародного права, інформаційна культура, інформаційна грамотність, інформаційно-технологічна компетентність.

#### **Данченко І.О. Формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів як необхідна умова реалізації особистості повноцінного життєзабезпечення**

Статтю присвячено обґрунтуванню теоретико-методологічних основ формування соціальної зрілості студентів вищих навчальних технічних закладів та умов її реалізації в освітньому просторі. Ефективність процесу становлення соціальної зрілості студентів забезпечується комплексом організаційно-педагогічних умов, що передбачають соціально-професійну спрямованість освітнього процесу, проведення занять, спрямованих на самовизначення і саморозвиток особистості; створення психологічно сприятливого клімату і ситуації успіху для всіх суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: соціальна зрілість, соціальна активність, соціальна позиція, позанавчальна пізнавальна діяльність.

#### **Дяченко М.Д. Формування особистості майбутнього журналіста як архітектора власного професіоналізму**

У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття “журналістський професіоналізм”, висвітлено наукові погляди на проблему формування особистості майбутнього журналіста та його творчого саморозвитку під час професійної підготовки.

Ключові слова: журналіст, особистість, професіоналізм, самовдосконалення, саморозвиток, самореалізація, творчість.

#### **Жабенко О.В. Нормативно-правове забезпечення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів**

У статті проаналізовано основні нормативно-правові акти, що регулюють підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів, виявлено та охарактеризовано невідповідності деяких їх положень у забезпеченні цього процесу.

Ключові слова: наукові та науково-педагогічні кадри, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, аспірант, докторант, здобувач наукового ступеня.

#### **Заскалета С.Г. Модернізація системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні**

У статті розглянуто проблему модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Україні. Визначено основні фактори модернізації, до яких належать соціальні та економічні. З'ясовано, що шляхи модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі визначені у нормативних документах.

Ключові слова: професійна підготовка, загальні тенденції, модернізація системи професійної підготовки фахівців.

#### **Захаріна Є.А. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи**

У статті розглянуто культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи, який потребує від студентів прагнення до високого професіоналізму, розвитку культурних якостей, здатності до самовдосконалення, становлення висококультурної і фізичної здорової особистості.

Ключові слова: культурологічний підхід, майбутні учителі фізичної культури, позакласна та позашкільна оздоровчо-виховна робота.

### **Кабак Ю.В. Реформування вищої інженерно-будівельної освіти України в період перебудови**

У статті розкрито реформи, які були здійснені в інженерно-будівельній освіті України під час перебудови наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Проаналізовано їх вплив на формування національної системи освіти.

Ключові слова: реформування освіти, перебудова, інтеграція.

### **Капченко О.Л. Педагогічна майстерність у спадщині І.Г. Ткаченка**

У статті висвітлено бачення видатним українським педагогом другої половини ХХ ст. І.Г. Ткаченка сутності педагогічної майстерності вчителя та шляхів її формування. Підкреслено важливість творчого використання педагогічної спадщини І.Г. Ткаченка на сучасному етапі розбудови національної системи освіти України.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна спадщина, сільський вчитель, культура вчителя, учитель-науковець, учитель-дослідник, педагогічна ерудиція, інтелектуальна освіченість.

### **Каракатсаніс Т.В. Чинники розвитку системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії**

У статті визначено та охарактеризовано чинники розвитку системи підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії.

Ключові слова: учитель початкових класів, підготовка, початкова школа.

### **Квас О.В. Педагогіка “нового виховання” як реформаторський рух на зламі ХІХ і ХХ століть**

У статті проаналізовано сутність руху реформ, який здобув назву “нове виховання”. Будучи критичним рухом, воно на початку свого існування характеризувалося значним не тільки педагогічним, а й суспільним радикалізмом. Провідною метою нової педагогіки стало вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом всього періоду дитинства. Основним постулатом педагогіки “нового виховання” було проголошено “педоцентризм” – педагогіку, яка виходить від дитини.

Ключові слова: нове виховання, реформаторська педагогіка, дитина, дитинство, педоцентризм.

### **Коваленко О.А. Закономірності та принципи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи**

У статті детально розкрито закономірності навчання академічно обдарованих учнів початкової школи. Визначено, що при навчанні академічно обдарованих учнів початкової школи необхідно враховувати не лише загальнодидактичні принципи, а й принципи евристичного навчання.

Ключові слова: закономірність навчання, принцип навчання, загальнодидактичний принцип, евристичний принцип.

### **Кокоріна Л.В. Порядок виявлення обдарованих учнів в Іспанії**

Висвітлено процес виявлення обдарованих дітей в Іспанії. Розглянуто та охарактеризовано основні шляхи й засоби отримання інформації під час виявлення обдарованих дітей та визначено етапи останнього

Ключові слова: обдарованість, освіта в Іспанії, виявлення обдарованих, етапи виявлення обдарованих.

### **Коломійченко С.Ю. Навчання та розвиток обдарованих дітей як психолого-педагогічна проблема**

У статті на основі аналізу вітчизняної й зарубіжної психолого-педагогічної літератури розглянуто особливості навчання та розвитку обдарованих дітей. Виділено різновиди програм, що орієнтовані на навчання обдарованих школярів (освіт-

ня, розвивальна й освітньо-розвивальна) та визначено основні вимоги, яким вона має відповідати.

Ключові слова: обдаровані діти, навчальні програми, принципи творчого розвитку.

### **Копитков Д.М. Психолого-педагогічне діагностування студентів щодо професійної готовності до практичної роботи**

Проаналізовано методи психолого-педагогічного діагностування, що застосовуються у навчальному процесі та різних галузях науки і виробництва. Запропоновано тестові запитання з метою виявлення ступеня готовності до майбутньої виробничої діяльності фахівців з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті.

Ключові слова: психолого-педагогічне діагностування, питання атестаційного тесту, шкала оцінювання.

### **Коробейнік В.А. Особливості самостійної роботи в системі фізичного виховання у ВНЗ**

На основі аналізу літературних джерел розглядається питання особливостей самостійної роботи з фізичного виховання в межах цілісної системи організаційних форм і методів навчання у ВНЗ.

Ключові слова: мотивація, система, функціональні можливості, підготовленість, самостійна робота.

### **Кравченко І.В. Теоретико-методологічні основи формування моральних вчинків у дітей**

У статті проаналізовано теоретичні основи формування морального вчинку, визначено його сутність та структура.

Ключові слова: дитина, моральний вчинок, поведінка.

### **Кравченко О.Г. Структура правової культури**

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто структуру правової культури, що включає такі елементи, як правова свідомість і правова поведінка. Виділено рівні правової культури.

Ключові слова: правова культура, правова свідомість, правова поведінка.

### **Крамаренко А.М. Соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти в соціально-філософському вимірі**

У статті з'ясовано соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти у соціально-філософському вимірі. Проаналізовано соціально-філософську літературу з окресленої проблематики, визначено спільні та відмінні положення у наукових здобутках.

Ключові слова: цінності, соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти.

### **Куліченко А.К. Соціокультурні детермінанти становлення поглядів В.Х. Кілпатріка (1871–1965) як реформатора освіти**

Статтю присвячено розкриттю соціокультурних детермінантів становлення поглядів В.Х. Кілпатріка як засновника методу проєктів, реформатора освіти. Описано, пояснено та спрогнозовано перспективи подальшого використання найбільш значущих наукових досягнень вченого. Показано вплив на освітні парадигми сучасності новаторських ідей освітянина в американській педагогічній думці, сформульованих у руслі прагматичної педагогіки Дж. Дьюї.

Ключові слова: педагог-реформатор, засновник, метод проєктів, послідовник, прагматична педагогіка.

**Курінна А.Ф. Підготовка вчителів-словесників до словоцентрично зорієнтованого навчання засобами лінгвосинергетики**

Визначено шляхи підготовки вчителів-словесників до словоцентрично зорієнтованого навчання засобами лінгвосинергетики в межах роботи обласної творчої групи.

Ключові слова: словоцентрично зорієнтовані навчання, лінгвосинергетика, вчителі-словесники.

**Лебедєва В.В. Навчально-пізнавальна діяльність як підґрунтя формування професійного статусу майбутнього вчителя**

У статті розглянуто суть навчально-пізнавальної діяльності як підґрунтя формування професійного статусу майбутнього вчителя. Охарактеризовано основні ознаки навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, професійний статус майбутнього вчителя.

**Мальнєва О.В. Творчий компонент професійно-етичної культури майбутнього вчителя**

У статті розглянуто суть понять “творчість” і “педагогічна творчість”, “здібності”. Виділено показники й критерії професійно-етичної культури вчителя.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, здібності.

**Манохіна І.В. Ділова гра як ефективний метод підготовки майбутніх соціальних педагогів**

Здійснено порівняльний аналіз наукового трактування поняття “ділова гра” різними дослідниками та науковцями, проаналізовано переваги використання ділової гри як оптимального методу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Ключові слова: ділова гра, соціальний педагог, діти-сироти.

**Маркова В.М. Актуалізація професійного зростання як умова успішності діяльності вчителя**

У статті розглянуто питання актуалізації професійного зростання вчителя як наявність постійного прагнення до самовдосконалення, що здійснюється шляхом самоактуалізації потенційних індивідуальних можливостей особистості, а також через використання можливостей системи підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної освіти.

Ключові слова: актуалізація, професійне зростання, успішність, діяльність, самоактуалізація.

**Марчук І.П. Методика написання студентами наукової статті іноземною мовою за результатами науково-дослідної роботи**

У статті запропоновано методику написання студентами наукової статті за результатами науково-дослідної роботи.

Ключові слова: наукове дослідження, методика написання, наукова стаття.

**Матвєєва О.О. Елементи педагогічної діагностики в освітній практиці середньовіччя**

У статті розкрито значення та особливості процедур педагогічної діагностики в освітній практиці середньовіччя. Проаналізовано засоби поточного, підсумкового та рубіжного контролю, форми та методи контролю засвоєння знань і перевірки їх якості.

Ключові слова: педагогічна діагностика, середньовіччя, форми та методи контролю засвоєння знань.

**Міронова М.Ю. До проблеми мотивації навчання майбутніх фахівців з психології в умовах післядипломної перепідготовки**

У статті розглянуто актуальні питання мотивації студентів в післядипломній перепідготовці психологів у ВНЗ. Обґрунтовується необхідність обліку мотивації студентів для поліпшення післядипломної освіти психологів.

Ключові слова: післядипломна перепідготовка психологів, післядипломна освіта, мотив, мотивація учіння.

**Морохов Г.О. Зміст та особливості застосування методу мультимедіа-візуалізації у професійній підготовці майбутніх менеджерів**

У статті розглянуто зміст та особливості застосування методу мультимедіа-візуалізації у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій.

Ключові слова: мультимедіа, метод мультимедіа-візуалізації, професійна підготовка, менеджери організацій.

**Москаленко О.І. Технологія формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній**

Статтю присвячено розгляду технології навчання, що реалізується через упровадження дидактичної моделі навчальної діяльності при формуванні мотивації до професійного спілкування в майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у льотних навчальних закладах, яка має на меті підвищення рівня мотивації курсантів-пілотів до вивчення професійно орієнтованої англійської мови.

Ключові слова: технологія навчання, дидактична модель, професійне спілкування пілотів, мотивація.

**Москальова Л.Ю. Особистісні детермінанти майбутніх учителів у період дорослішання**

У статті розкрито особливості змін, що зумовлені віковими та особистісними характеристиками майбутніх учителів у період дорослішання. Проаналізовано ряд специфічних рис, що є важливими для побудови навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: виховання, період дорослішання, майбутні вчителі.

**Мусаєв К.Ф. Систематизування досліджень щодо розвитку технічних здібностей**

Розглянуто класифікацію та особливості технічних здібностей у дослідженнях різних учених-педагогів. Проаналізовано та систематизовано визначення й розвиток технічних здібностей в учнів основної школи у позашкільній діяльності.

Ключові слова: категорія “здібностей”, технічні здібності, психічні властивості учнів основної школи у позашкільній технічній діяльності.

**Ніколенко Л.М. Визначення поняття позааудиторної діяльності, спрямованої на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання**

У статті дано визначення “позааудиторна діяльність, спрямована на реалізацію комунікаційного потенціалу студентського об'єднання”, розкрито мету проведення позааудиторної роботи з цього напрямку.

Ключові слова: позааудиторна робота, комунікаційний потенціал, виховання, студентське об'єднання.

**Партола В.В. Використання методу проектів як засобу формування інтелектуальних умінь молодших школярів у вальдорфській школі**

Проаналізовано застосування методу проектів як ефективного засобу формування інтелектуальних умінь молодших учнів вальдорфської школи. Охарактеризовано основні види проектів, що використовуються в практиці вальдорфської освіти, а саме: ведення учнями “епохального” зошита, проекти з окремих предметів, інди-

відуальні або колективні міжпредметні чи надпредметні проекти. З'ясовано, що використання проектів сприяє системному засвоєнню інтелектуальних умінь, самостійному і творчому їх застосуванню, широкому перенесенню засвоєних умінь у нові ситуації та ін.

Ключові слова: вальдорфська освіта, “епохальний зошит”, метод проектів.

### **Полубоярина І.І. Проблема виявлення та розвитку обдарованої особистості у США**

У статті проаналізовано досвід освітньої політики США стосовно обдарованих молодих людей, виокремлено особливості їх навчання та виховання.

Ключові слова: здібності, обдарованість, освітні програми, індивідуальні плани.

### **Попик В.А. Формування професійної компетентності педагогів освітніх установ через систему ефективної моделі методичної служби**

Проаналізовано зміст методичної діяльності в освітніх закладах, виділені підходи для створення циклічної системи підвищення кваліфікації, визначено блокові моделі з підвищення якості професійної компетентності педагогів у рамках інноваційного розвитку загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність педагогів; освітній, методичний, технологічний, рефлексивний компонент; модель; методична служба; методична діяльність; професійне самовиховання, професійна самоосвіта, професійне самонавчання.

### **Попова О.П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності**

У статті розкрито особливості професійної діяльності судноводія. Визначено сутність професійної компетентності майбутніх спеціалістів морського флоту.

Ключові слова: професійна діяльність, компетентність, компетентнісний підхід, судноводіння.

### **Портян М.О. Особливості ділових якостей майбутнього вчителя**

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто особливості ділових якостей вчителя, зокрема, відповідальності та організаторських здібностей.

Ключові слова: ділові якості, відповідальність, організаторські здібності.

### **Приходченко К.І. Молитва як літературний жанр**

Досліджено жанр молитви, його використання в різні періоди українськими письменниками у своїй творчості. Проведено компаративний аналіз різновидів молитви.

Ключові слова: молитва, літературний жанр, теологічний рівень, адаптація жанрових ознак сакрального зразка.

### **Приходченко К.І., Горпинченко Г.В. Системна модель особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей**

У статті розглянуто системну модель особистості, здатної до прояву художньо-конструкторських здібностей, зосереджено увагу на формуванні таких відносин зростаючої особистості, основою яких є творчість. Запропонована модель визначає напрями практичної роботи в розвитку творчої особистості молодшого школяра.

Ключові слова: творча діяльність, творча особистість, пізнавальна діяльність, творчі здібності.

### **Прусак В.Ф. Компоненти екологічної підготовки майбутнього дизайнера на засадах системного підходу**

У статті подано теоретичне обґрунтування компонентного складу системи екологічної підготовки майбутнього дизайнера. Висвітлено, що компонентами еко-



логічної підготовки майбутнього дизайнера доцільно обрати екологічні компетенції різного рівня, які формуються у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін та інтегруються в екологічну компетентність дизайнера з урахуванням його спеціальності.

Ключові слова: екодизайн, системний підхід, компоненти системи, ключові компетенції, інтегральна екологічна компетентність.

#### **Ревенко І.В. Суть підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків**

У статті розкрито суть підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків. Проаналізовано сутність поняття “готовність” у сучасній педагогіці.

Ключові слова: психолого-педагогічна готовність, художньо-естетична підготовка.

#### **Рябко І.В. Аксиологічна основа етики державних службовців**

У статті розглянуто моральні цінності професійної діяльності державного службовця. Проаналізовано загальнолюдські, суспільні та професійні цінності у його поведінці. З’ясовано, яким вимогам мають відповідати етичні цінності професійної діяльності державного службовця.

Ключові слова: державна служба, професійні цінності, службова етика, професійна мораль.

#### **Сокирко О.С. Особливості методики початкового навчання плавання дітей з порушеннями слуху**

При навчанні плавання глухих дошкільників застосовували наочні й практичні методи. Встановлено основні труднощі, які виникали у глухих дітей на заняттях з плавання. Для оптимізації процесу навчання плавання глухих дітей 5–6 років було застосовано експериментальну систему жестів.

Ключові слова: плавання, навчання, глухі дошкільники, водне середовище, плавальні вміння.

#### **Сошенко С.М., Пилипенко М.М. Урахування індивідуальних особливостей абітурієнтів у процесі довузівської підготовки**

Охарактеризовано умови освітньої діяльності в процесі довузівської підготовки; якісний склад контингенту. Обґрунтовано необхідність урахування індивідуальних особливостей абітурієнтів у навчальному процесі. Розглянуто успішність абітурієнтів з використанням методів і форм навчання відповідно до характеристики групи та специфіки довузівської підготовки.

Ключові слова: індивідуальні особливості абітурієнтів, інтерактивні методи навчання, індивідуалізація і диференціація, довузівська підготовка.

#### **Степанюк К.І. Інноваційні методи формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи**

У статті подано загальну характеристику інноваційних методів. Описано потенційні можливості кожного методу для ефективного формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: метод, інноваційне навчання, інноваційні методи, метод проєктів, кейс-метод, ділова гра, ігрове проєктування, метод дискусії, метод комп’ютерної підтримки.

**Сущенко Л.О. Навчальний діалог як чинник успішної гуманістично зорієнтованої взаємодії викладача й студента**

У статті розкрито та проаналізовано наукові засади процесу організації навчального діалогу як чинника успішної гуманістично зорієнтованої взаємодії викладача й студента.

Ключові слова: діалог, навчальний діалог, взаємодія, гуманізм, комунікативна особистість.

**Сущенко Т.І. До проблеми модернізації системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи**

У статті обґрунтовано необхідність наукового пошуку відповіді на питання, якою має бути в Україні система підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Ключові слова: модернізація, система підготовки та підвищення кваліфікації, викладач вищої школи.

**Табінська С.О. Постановка проблеми формування підприємницької компетентності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі гуманітарної та соціально-економічної підготовки**

У статті розглянуто понятійні конструкти з проблеми підприємницької компетентності майбутніх учителів фізичного виховання. Обґрунтовано актуальність розробки педагогічних умов формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів фізичного виховання. Обрано найбільш імовірну сферу втілення авторської концепції – цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вчитель фізичного виховання, професійна підготовка, цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, підприємницька компетентність.

**Таран І.В. Застосування особистісно орієнтованого навчання в процесі підготовки майбутніх учителів як засіб розвитку особистості педагога**

У статті розкрито сутність понять “особистісно орієнтоване навчання”, “індивідуальний освітній маршрут”. Виділено основні етапи, принципи індивідуального освітнього маршруту, які дають змогу коректувати навчально-виховний процес. Визначено особливості проектування індивідуального освітнього маршруту студентів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, індивідуальний освітній маршрут.

**Ткач Г.В. Питання вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду на сторінках педагогічної преси 50-х рр. ХХ ст.**

Стаття присвячена проблемі вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду. Визначено особливості поглядів учених на питання з'ясування сутності передового педагогічного досвіду, його поширення і впровадження в практику роботи навчальних закладів. Визначено основні методи та принципи вивчення передового педагогічного досвіду.

Ключові слова: передовий педагогічний досвід, педагоги-новатори, навчально-виховний процес, вища освіта, функції, методи.

**Токарєва А.В. До проблеми формування міжкультурної компетенції студентів українських ВНЗ**

У статті проаналізовано сучасні підходи до проблеми міжкультурної комунікації. На основі аналізу визначено поняття “міжкультурна компетенція” та “формування міжкультурної компетенції”.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, формування міжкультурної компетенції, міжкультурна комунікація.

**Фомін В.В. Роль спецкурсу “Теорія і методика співпраці ДНЗ з родинами” у професійній підготовці майбутніх вихователів**

Розглянуто роль спецкурсу “Теорія і методика співпраці ДНЗ з родинами” у професійній підготовці майбутніх вихователів. Визначено значущість впровадження цього спецкурсу в навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів. Розкрито специфіку викладання цього курсу та висвітлено інтерактивні форми проведення семінарських занять.

Ключові слова: спецкурс, майбутні вихователі ДНЗ, взаємодія, співпраця з батьками, інтерактивні форми.

**Фунтікова О.О. Використання моделей у формуванні знань про час у дошкільників**

У статті проаналізовано використання системи знаково-символічних, лінійних, циклічних, матеріально-об’ємних моделей у формуванні знань про час у дошкільників. Встановлено, що система моделей сприяє ієрархізації, систематизації знань про час у дошкільників.

Ключові слова: модель, знання про час, дошкільники, навчання дошкільників, засоби навчання

**Хаустова О.В. Взаємозв’язок духовної компетентності та духовного потенціалу вчителя**

Охарактеризовано духовну компетентність вчителя як різновид його професійної компетентності, що репрезентує готовність до духовного виховання й саморозвитку. Духовна компетентність постає актуальним проявом духовного потенціалу вчителя в професійній діяльності. У статті визначено сутність поняття “духовна компетентність вчителя” як інтегрального особистісного утворення, яке поєднує усвідомлені знання, уміння й навички, цінності, якості, духовний досвід, що дають змогу вчителю розвивати духовний потенціал вихованця та власної особистості. Розглянуто та описано складові духовної компетентності вчителя.

Ключові слова: духовний потенціал учителя, компетентність, духовна компетентність, духовний досвід.

**Черемісова І.І. Суть організованості як якості особистості**

У статті розглянуто основні напрями існуючої системи виховання в студентів організованості як якості особистості, а також уміння планувати та раціонально використовувати свій час.

Ключові слова: організованість, особистість, планування, спокій.

**Черепехіна О.А. Педагогічна підтримка процесів “само-” під час формування професіоналізму майбутніх психологів у вищій школі**

У статті обґрунтовано необхідність педагогічної підтримки процесу формування професіоналізму майбутніх психологів. Проаналізовано теоретичні основи цього процесу. Розглянуто процеси “само-” як чинники формування професіоналізму в студентів.

Ключові слова: формування професіоналізму, професійна підготовка психологів у ВНЗ, педагогічна підтримка, процеси “само-”, професіоналізм, майбутній психолог.

**Чен Н.В. Інтеграція різних видів мистецтва як основа навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

У статті розглянуто питання щодо інтеграції навчального матеріалу, ролі інтеграції предметів естетичного спрямування у процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Надано приклад творчого завдання.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані форми навчання, програми інтегрованих навчальних предметів.

**Шаповал О.А. Психолого-педагогічні аспекти проблеми інтересу**

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто суть, структуру і компоненти інтересу та пізнавального інтересу, показано взаємозв'язок інтересу зі схильностями і здібностями особистості.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, схильності, здібності.

**Шаполова В.В. Проблеми формування та розвитку корпоративної культури у ВТНЗ**

У статті визначено поняття “культури” та “корпоративної культури”, розглянуто кілька способів класифікації типів та складу організаційної культури. Виявлено провідну роль корпоративної культури в процесі побудови гармонійної та ефективної системи відносин в організаціях. Проаналізовано шляхи формування та розвитку корпоративної культури у ВТНЗ.

Ключові слова: культура, корпоративна культура, особистість майбутнього фахівця.

**Ярославська Л.І. Ефективність дидактичних умов подолання педагогічних бар'єрів: аналіз результатів експерименту**

У статті висвітлено надзвичайно актуальну проблему подолання педагогічних бар'єрів у вищій школі. Наведено, проаналізовано та пояснено основні результати експерименту, спрямованого на виявлення впливу дидактичних умов на успішність подолання педагогічних бар'єрів: забезпечення оволодіння суб'єктами навчання інформацією про педагогічні бар'єри та їх подолання у навчальному співробітництві викладачів і студентів; забезпечення набуття суб'єктами навчання практичного досвіду позитивного співробітництва у процесі створення сприятливого емоційно-психологічного клімату на занятті.

Ключові слова: педагогічні бар'єри, дидактичні умови, навчальне співробітництво.

## АННОТАЦИИ

### **Бельмаз Я.Н. Профессиональные характеристики преподавателей высшей школы в США и Великой Британии**

В статье показана структура профессорско-преподавательского состава ВУЗов США и Великой Британии; проанализированы требования к деятельности американских и британских преподавателей высшей школы; освещены некоторые особенности работы профессорско-преподавательского состава в указанных странах.

Ключевые слова: профессорско-преподавательский состав, высшее учебное заведение, профессор, учёная степень.

### **Бондарь А.В. Содержание понятия “информационная культура” в междисциплинарном научном дискурсе**

Уточнено содержание понятия “информационная культура” в общественном, личностном, личностно-профессиональном аспектах. Представлена авторская дефиниция информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура, культура общества, культура личности.

### **Буренко М.С. Компетентностный подход как парадигма профессиональной подготовки тренеров-преподавателей**

Проанализированы взгляды отечественных и зарубежных авторов на толкование понятий “компетентностный подход”, “компетенция” и “профессиональная компетенция”. Представлены собственные дефиниции этих понятий, а также представлена структура профессиональной компетентности тренера-преподавателя.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, профессиональная компетентность, тренер-преподаватель.

### **Василенко М.Е. Содержательный алгоритм организации и проведение юридической консультации**

В статье раскрыто сущность консультативной деятельности в работе юристов. Определены профессиональные особенности юридического консультирования, охарактеризованы технологии взаимодействия юриста с клиентами. Выявлены требования консультативной деятельности к профессиональной подготовке студентов юридических специальностей.

Ключевые слова: юридическое консультирование, юридические профессии, технология консультирования, этапы консультирования, содержание консультативной деятельности.

### **Гринь Л.О. Сущность, содержание и структура вокальной подготовки будущего актера в системе профессионального образования**

В статье рассматриваются вопросы сущности вокальной подготовки актера в системе профессионального образования. Также в статье подчеркивается то, что целью обучения актера музыкально-драматического театра за весь курс вокальной подготовки является овладение всеми вокально-техническими навыками, и умение эти навыки применить в будущей практической деятельности профессии актера-вокалиста.

Ключевые слова: актер-вокалист, театральное искусство, постановка голоса, музыкальная грамота, сольфеджио.

### **Гусельникова С.В. Концептуальные подходы к определению понятия информационной компетентности**

В статье определены концептуальные подходы к сущности понятия информационной компетентности в сопоставлениях с реалиями сегодняшнего дня. Про-

анализировано соответствие содержания понятия информационной компетентности специалистов по международному праву их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационная компетентность специалистов по международному праву, профессиональная деятельность специалистов по международному праву, информационная культура, информационная грамотность, информационно-технологическая компетентность.

#### **Данченко И.А. Формирование социальной зрелости студентов высших учебных технических заведений как необходимое условие реализации личностью полноценного жизнеобеспечения**

Статья посвящена обоснованию теоретико-методологических основ формирования социальной зрелости студентов высших учебных технических заведений и условиям ее реализации в учебном пространстве. Эффективность процесса становления социальной зрелости студентов обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий, которые предусматривают социально-профессиональную направленность образовательного процесса, проведение занятий, направленных на самоопределение и саморазвитие личности; создание психологически комфортного климата и ситуации успеха для всех субъектов познавательной деятельности.

Ключевые слова: социальная зрелость, социальная активность, социальная позиция, внеучебная познавательная деятельность.

#### **Дяченко М.Д. Формирование личности будущего журналиста как архитектора собственного профессионализма**

В статье предпринята попытка раскрыть сущность понятия “журналистский профессионализм”, освещены научные взгляды на проблему формирования творческой личности будущего журналиста и его творческого саморазвития во время профессиональной подготовки.

Ключевые слова: журналист, личность, профессионализм, самосовершенствование, саморазвитие, самореализация, творчество.

#### **Жабенко О.В. Нормативно-правовое обеспечение подготовки научных и научно-педагогических кадров**

В статье анализируются основные нормативно-правовые акты, которые регулируют подготовку научных и научно-педагогических кадров, выявляются и характеризуются несоответствия некоторых их положений в обеспечении этого процесса.

Ключевые слова: научные и научно-педагогические кадры, подготовка научных и научно-педагогических кадров, аспирант, докторант, соискатель ученой степени.

#### **Заскалета С.Г. Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в Украине**

В статье рассматривается проблема модернизации системы профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в Украине. Определены основные факторы модернизации, к которым относятся экономические и социальные. Подчеркивается, что пути модернизации профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли определены в нормативных документах.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, общие тенденции, модернизация системы профессиональной подготовки специалистов.

#### **Захарина Е.А. Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры к внеклассной и внешкольной оздоровительно-воспитательной работе**

В статье рассмотрен культурологический подход в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры к внеклассной и внешкольной оздо-

ровительно-воспитательной работе, требующий от студентов стремления к высокому профессионализму, развития культурных качеств, способности к самосовершенствованию, становлению высококультурной и физической здоровой личности.

Ключевые слова: культурологический подход, будущие учителя физической культуры, внеклассная и внешкольная оздоровительно-воспитательная работа.

### **Кабак Ю.В. Реформирование высшего инженерно-строительного образования Украины в период перестройки**

В статье раскрываются реформы, которые были осуществлены в инженерно-строительном образовании Украины в период перестройки в конце 80-х гг XX в. Проанализировано их влияние на формирование национальной системы образования.

Ключевые слова: реформирование образования, перестройка, интеграция.

### **Капченко О.Л. Педагогическое мастерство в наследии И.Г. Ткаченко**

В статье освещается видение известным украинским педагогом второй половины XX ст. И.Г. Ткаченко сущности педагогического мастерства учителя и путей её формирования. Подчёркнута важность творческого использования педагогического наследия И.Г. Ткаченко на современном этапе развития национальной системы образования Украины.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое наследие, сельский учитель, культура учителя, учитель-ученый, учитель-исследователь, педагогическая эрудиция, интеллектуальная образованность.

### **Каракатсанис Т.В. Факторы развития системы подготовки будущих учителей начальных классов в Великобритании**

В работе определены и охарактеризованы факторы развития системы подготовки будущих учителей начальных классов в Великобритании.

Ключевые слова: учитель начальной школы, подготовка, начальная школа.

### **Квас Е.В. Педагогика “нового воспитания” как реформаторское движение на рубеже XIX и XX веков**

В статье проанализировано сущность движения реформ, которое получило название “новое воспитание”. Будучи критическим движением, в начале своего существования, характеризовалось значительным, не только педагогическим, но и общественным радикализмом. Главной целью новой педагогики стало изучение природы детства и путей формирования личности на протяжении всего периода детства. Основным постулатом педагогики “нового воспитания” провозглашено “педоцентризм” – педагогику, которая исходит от ребенка.

Ключевые слова: новое воспитание, реформаторская педагогика, ребенок, детство, педоцентризм.

### **Коваленко О.А. Закономерности и принципы обучения академически одаренных учеников начальной школы**

В статье детально раскрыты закономерности обучения академически одаренных учеников начальной школы. Определено, что при обучении академически одаренных учеников начальной школы необходимо учитывать не только общедидактические принципы, но и принципы эвристического обучения.

Ключевые слова: закономерность обучения, принцип обучения, общедидактический принцип, эвристический принцип.

### **Кокорина Л.В. Порядок определения одаренных учеников в Испании**

Освещен процесс выявления одаренных детей в Испании. Рассмотрены и охарактеризованы основные пути и средства получения информации во время выявления одаренных детей и определены этапы последнего.

Ключевые слова: одаренность, образование в Испании, выявление одаренных, этапы выявления одаренных.

#### **Коломийченко С.Ю. Обучение и развитие одаренных детей как психолого-педагогическая проблема**

В статье на основе анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы рассмотрены особенности обучения и развития одаренных детей. Выделены разновидности программ, ориентированных на обучение одаренных школьников (образовательная, развивающая и образовательно-развивающая) и определены основные требования, которым она должна отвечать.

Ключевые слова: одаренные дети, учебные программы, принципы творческого развития.

#### **Копытков Д.М. Психолого-педагогическое диагностирование студентов относительно профессиональной готовности к практической работе**

Проанализированы методы психолого-педагогического диагностирования, которые применяются в учебном процессе и разных областях науки и производства. Предложены тестовые вопросы с целью выявления степени готовности к будущей производственной деятельности специалистов по организации перевозок и управлению на автомобильном транспорте.

Ключевые слова: психолого-педагогическое диагностирование, аттестационный тест, шкала оценивания.

#### **Коробейник В.А. Особенности самостоятельной работы в системе физического воспитания в ВУЗе**

На основе анализа литературных источников рассматривается вопрос особенностей самостоятельной работы по физическому воспитанию в пределах целостной системы организационных форм и методов обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: мотивация, система, функциональные возможности, подготовленность, самостоятельная работа.

#### **Кравченко И.В. Теоретико-методические основы формирования нравственных поступков у детей**

В статье анализируются теоретические основы формирования нравственного поступка, определяется его сущность и структура.

Ключевые слова: ребенок, нравственный поступок, поведение.

#### **Кравченко Е.Г. Структура правовой культуры**

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрена структура правовой культуры, элементами которой являются правовое сознание и правовое поведение. Выделены уровни правовой культуры.

Ключевые слова: правовая культура, правовое сознание, правовое поведение.

#### **Крамаренко А.Н. Социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования в социально-философском измерении**

В статье раскрыты социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования в социально-философском измерении. Проанализована социально-философская литература по данной проблематике, определены общие и отличительные положения в научных работах.

Ключевые слова: ценности, социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования.

#### **Куличенко А.К. Социокультурные детерминанты становления взглядов В.Х. Килпатрика (1871–1965) как реформатора образования**

Статья посвящена раскрытию социокультурных детерминантов становления взглядов В.Х. Килпатрика как основателя метода проектов, реформатора образова-



ния. В статье описано, объяснено и спрогнозировано перспективы дальнейшего использования наиболее значимых научных достижений ученого. Показано влияние на образовательные парадигмы современности новаторских идей просветителя в американской педагогической мысли, сложившихся в русле прагматической педагогики Дж. Дьюи.

Ключевые слова: педагог-реформатор, основатель, метод проектов, последователь, прагматическая педагогика.

#### **Куринная А.Ф. Подготовка учителей-словесников к словоцентрично ориентированному обучению средствами лингвосинергетики**

Определены пути подготовки учителей-словесников к словоцентрически ориентированному обучению средствами лингвосинергетики в рамках работы областной творческой группы.

Ключевые слова: словоцентрично ориентированное обучение, лингвосинергетика, учителя-словесники.

#### **Лебедева В.В. Учебно-образовательная деятельность как основа формирования профессионального статуса будущего учителя**

В статье рассматривается сущность учебно-познавательной деятельности как основы формирования профессионального статуса будущего учителя. Охарактеризованы основные признаки учебно-познавательной деятельности будущего учителя.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, профессиональный статус будущего учителя.

#### **Мальнева О.В. Творческий компонент профессионально-этической культуры будущего учителя**

В статье рассматривается сущность понятий “творчество” и “педагогическое творчество”, “способности”. Выделены показатели и критерии профессионально-этической культуры учителя.

Ключевые слова: творчество, педагогическое творчество, способности.

#### **Манохина И.В. Деловая игра как эффективный метод подготовки будущих социальных педагогов**

Осуществлен сравнительный анализ научного трактования понятия “деловая игра” разными исследователями и учеными, проанализированы преимущества использования деловой игры как оптимального метода подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки.

Ключевые слова: деловая игра, социальный педагог, дети-сироты.

#### **Маркова В.Н. Актуализация профессионального роста как условие успешности деятельности учителя**

В статье рассматриваются вопросы актуализации профессионального роста как наличия постоянного стремления к самосовершенствованию, которое осуществляется путем самоактуализации потенциальных индивидуальных возможностей личности, а также с помощью использования возможностей системы повышения квалификации учителей в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: актуализация, профессиональный рост, успешность, деятельность, самоактуализация.

#### **Марчук И.П. Методика написания студентами научной статьи на иностранном языке по результатам научно-исследовательской работы**

В статье предложена методика написания студентами научной статьи по результатам научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: научное исследование, методика написания, научная статья.

**Матвеева О.А. Элементы педагогической диагностики в образовательной практике средневековья**

В статье раскрыто значение и особенности процедур педагогической диагностики в образовательной практике средневековья. Проанализированы способы текущего, рубежного и итогового контроля, формы и методы усвоения знаний и проверки их качества.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, средневековье, формы и методы контроля усвоения знаний.

**Миронова М.Ю. К проблеме мотивации обучения будущих специалистов по психологии в условиях последиplomной переподготовки**

В статье рассматриваются актуальные вопросы мотивации студентов в последиplomной переподготовке психологов в ВУЗах. Обосновывается необходимость учета мотивации студентов для улучшения последиplomного образования психологов.

Ключевые слова: последиplomная переподготовка психологов, последиplomное образование, мотив, мотивация учения.

**Морохов Г.О. Содержание и особенности применения метода мультимедиа-визуализации в профессиональной подготовке будущих менеджеров**

В статье рассматриваются содержание и особенности применения метода мультимедиа-визуализации в профессиональной подготовке будущих менеджеров организаций.

Ключевые слова: мультимедиа, метод мультимедиа-визуализации, профессиональная подготовка, менеджеры организаций.

**Москаленко Е.И. Технология формирования мотивации к профессиональному общению у будущих пилотов международных авиалиний**

Статья посвящена рассмотрению технологии обучения, которая предусматривает внедрение дидактической модели учебной деятельности при формировании мотивации к профессиональному общению у будущих пилотов международных авиалиний в летных учебных заведениях, которая повысила бы уровень мотивации курсантов-пилотов в процессе обучения профессионально-ориентированного английского языка.

Ключевые слова: технология обучения, дидактическая модель, профессиональное общение пилотов, мотивация.

**Москалева Л.Ю. Личностные детерминанты будущих учителей в период взросления**

В статье раскрываются особенности изменений, которые обусловлены возрастными и личностными характеристиками будущих учителей в период взросления. Автор анализирует ряд специфических черт, которые являются важными для построения учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: воспитание, период взросления, будущие учителя.

**Мусаев К.Ф. Систематизирование исследований по развитию технических способностей**

Рассмотрены классификация и особенности технических способностей в исследованиях различных ученых. Проанализированы и систематизированы определения и развитие технических способностей у учащихся основной школы во внешкольной деятельности.

Ключевые слова: категория “способностей”, технические способности, психические свойства учащихся основной школы во внешкольной технической деятельности.

**Николенко Л.Н. Определение понятия внеаудиторной деятельности, направленной на реализацию коммуникационного потенциала студенческого объединения**

В статье дано определение понятию “внеаудиторная деятельность, направленная на реализацию коммуникационного потенциала студенческого объединения”, раскрыта цель внеаудиторной работы в данном направлении.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, коммуникационный потенциал, воспитание, студенческое объединение.

**Партола В.В. Использование метода проектов как средства формирования интеллектуальных умений младших школьников в вальдорфской школе**

Проанализировано применение метода проектов как эффективного способа формирования интеллектуальных умений учеников младшей вальдорфской школы. Охарактеризованы основные виды проектов, используемые в практике вальдорфского образования, а именно: ведение учениками “эпохальной” тетради, проекты по отдельным предметам, индивидуальные или коллективные межпредметные или надпредметные проекты. Выяснено, что использование проектов способствует системному усвоению интеллектуальных умений, самостоятельному и творческому их применению, широкому переносу усвоенных умений в новые ситуации и др.

Ключевые слова: вальдорфское образование, “эпохальная” тетрадь, метод проектов.

**Полубоярина И.И. Проблема выявления и развития одаренной личности в США**

В статье дается анализ образовательной политики США относительно к одаренным молодым людям, выделяются особенности их обучения и воспитания.

Ключевые слова: способности, одаренность, образовательные программы, индивидуальные планы.

**Попик В.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений через систему эффективной модели методической службы**

Проанализировано содержание методической деятельности в образовательных учреждениях, выделены подходы для создания циклической системы повышения квалификации, определены блочные модели по повышению качества профессиональной компетентности педагогов в рамках инновационного развития общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность педагогов; образовательный, методический, технологический, рефлексивный компонент; модель; методическая служба; методическая деятельность; профессиональное самовоспитание, профессиональное самообразование, профессиональное самообучение.

**Попова О.П. Особенности профессиональной деятельности будущих судоводителей и сущность их профессиональной компетентности**

В статье раскрываются особенности профессиональной деятельности судоводителя. Определена сущность профессиональной компетентности будущих специалистов морского флота.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, компетентность, компетентностный подход, судовождение.

### **Портян М.А. Особенности деловых качеств будущего учителя**

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрены особенности деловых качеств учителя, в частности, ответственности и организаторских способностей.

Ключевые слова: деловые качества, ответственность, организаторские способности.

### **Приходченко Е. Молитва как литературный жанр**

Исследованы жанр молитвы, его использование в различные периоды украинскими писателями в своем творчестве. Выполнен компаративный анализ разновидностей молитвы.

Ключевые слова: молитва, литературный жанр, теологический уровень, адаптация жанровых признаков сакрального образца.

### **Приходченко Е.И., Горпинченко Г.В. Системная модель личности, способной к проявлению художественно-конструкторских способностей**

В статье рассмотрена системная модель личности, способной к проявлению художественно-конструкторских способностей, сосредоточено внимание на формировании таких отношений растущей личности, основой которых выступает творчество. Предложенная модель определяет направления практической работы в развитии творческой личности младшего школьника.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческая личность, познавательная деятельность, творческие способности.

### **Прусак В.Ф. Компоненты экологической подготовки будущего дизайнера на принципах системного подхода**

В статье изложено теоретическое обоснование компонентного состава системы экологической подготовки будущего дизайнера. Определено, что компонентами экологической подготовки будущего дизайнера целесообразно избрать экологические компетенции разного уровня, которые формируются в процессе изучения отдельных учебных дисциплин и интегрируются в экологическую компетентность дизайнера с учетом его специальности.

Ключевые слова: экодизайн, системный подход, компоненты системы, ключевые компетенции, интегральная экологическая компетентность.

### **Ревенко И.В. Суть подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к художественно-эстетическому воспитанию подростков**

В статье раскрыта суть подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к художественно-эстетическому воспитанию подростков. Проанализирована сущность понятия “готовность” в современной педагогике.

Ключевые слова: психолого-педагогическая готовность, художественно-эстетическая подготовка.

### **Рябко И.В. Аксиологическая основа этики государственных служащих**

В статье рассмотрены нравственные ценности профессиональной деятельности государственного служащего. Проанализированы общечеловеческие, общественные и профессиональные ценности в его поведении. Установлено, каким требованиям должны соответствовать этические ценности профессиональной деятельности государственного служащего.

Ключевые слова: государственная служба, профессиональные ценности, служебная этика, профессиональная мораль.

**Сокирко А.С. Особенности методики начального обучения плаванию глухих детей**

При обучении плаванию глухих дошкольников применяли наглядные и практические методы. Установлены основные трудности, которые возникали у глухих детей на занятиях по плаванию. Для оптимизации процесса обучения плаванию глухих детей 5–6 лет применялась экспериментальная система жестов.

Ключевые слова: плавание, обучение, глухие дошкольники, водная среда, плавательные навыки.

**Сошенко С.М., Пилипенко М.Н. Учёт индивидуальных особенностей абитуриентов в процессе довузовской подготовки**

Характеризуются условия образовательной деятельности в процессе довузовской подготовки, качественный состав контингента. Обосновано необходимость учёта индивидуальных особенностей абитуриентов в учебном процессе. Рассмотрено успеваемость абитуриентов с использованием методов и форм обучения соответственно характеристики группы и специфики довузовской подготовки.

Ключевые слова: индивидуальные особенности абитуриентов, интерактивные методы обучения, индивидуализация и дифференциация, довузовская подготовка.

**Степанюк Е.И. Инновационные методы формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы**

В статье раскрывается общая характеристика инновационных методов. Описаны потенциальные возможности каждого метода для эффективного формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: метод, инновационное обучение, инновационные методы, метод проектов, кейс-метод, деловая игра, игровое проектирование, метод дискуссии, метод компьютерной поддержки.

**Сущенко Л.А. Учебный диалог как фактор успешного гуманистически ориентированного взаимодействия преподавателя и студента**

В статье раскрыто и проанализировано научные принципы процесса организации учебного диалога как фактора успешного гуманистически ориентированного взаимодействия преподавателя и студента.

Ключевые слова: диалог, учебный диалог, взаимодействие, гуманизм, коммуникативная личность.

**Сущенко Т.И. О проблеме модернизации системы повышения квалификации преподавателей высшей школы**

В статье обоснована необходимость научного поиска ответа на вопрос, какой должна быть в Украине система повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: модернизация, система подготовки и повышения квалификации, преподаватель высшей школы.

**Табинская С.А. Постановка проблемы формирования предпринимательской компетентности будущих учителей физического воспитания в процессе гуманитарной и социально-экономической подготовки**

В статье рассмотрены понятийные конструкты по проблеме предпринимательской компетентности. Обосновано актуальность разработки педагогических условий формирования предпринимательской компетентности у будущих учителей физического воспитания. Определено наиболее достоверную сферу внедрения авторской концепции – цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки.

Ключевые слова: компетентный подход, учитель физического воспитания, профессиональная подготовка, цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки, предпринимательская компетентность.

**Таран И.В. Применение личностно ориентированного обучения в процессе подготовки будущих учителей как способ развития личности педагога**

В статье раскрыта сущность понятия “личностно ориентированное обучение”, “индивидуальный образовательный маршрут”. Выделены основные этапы, принципы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, которые позволяют корректировать учебно-воспитательный процесс. Определены особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута студентов.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, индивидуальный образовательный маршрут.

**Ткач А.В. Вопросы изучения и распространения передового педагогического опыта на страницах педагогической прессы 50-х гг. XX в.**

Статья посвящена проблеме изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта. Выявлены особенности взглядов ученых на вопросы определения сущности передового педагогического опыта, его распространение и внедрение в практику работы учебных заведений. Определены основные методы и принципы изучения передового педагогического опыта.

Ключевые слова: передовой педагогический опыт, педагоги-новаторы, учебно-воспитательный процесс, высшее образование, функции, методы.

**Токарева А.В. К проблеме формирования межкультурной компетенции студентов украинских ВУЗов**

В статье анализируются современные подходы к проблеме межкультурной коммуникации. На основе анализа дано определение понятиям “межкультурная компетенция” и “формирование межкультурной компетенции”.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, формирование межкультурной компетенции, межкультурная коммуникация.

**Фомин В.В. Роль спецкурса “Теория и методика сотрудничества ДОУ с семьями” в профессиональной подготовке будущих воспитателей**

Рассмотрена роль спецкурса “Теория и методика сотрудничества ДОУ с семьями” в профессиональной подготовке будущих воспитателей. Определена значимость внедрения этого спецкурса в учебный процесс высших педагогических заведений. Раскрыта специфика преподавания этого курса и отражены интерактивные формы проведения семинарских занятий.

Ключевые слова: спецкурс, будущие воспитатели ДОУ, взаимодействие, сотрудничество с родителями, интерактивные формы.

**Фунтикова О.А. Использование моделей в формировании знаний о времени у дошкольников**

В статье произведен анализ использования системы знаково-символических, линейных, циклических, материально-объемных моделей в формировании знаний о времени у дошкольников. Установлено, что система моделей влияет на иерархизацию, систематизацию знаний о времени у дошкольников.

Ключевые слова: модель, знания о времени, дошкольники, обучение дошкольников, средства обучения.

**Хаустова Е.В. Взаимосвязь духовной компетентности и духовного потенциала учителя**

Охарактеризовано духовную компетентность учителя как разновидность его профессиональной компетентности, которая репрезентует готовность к духовному

воспитанию и саморазвитию. Духовная компетентность является актуальным проявлением духовного потенциала учителя в профессиональной деятельности. В статье определена сущность понятия “духовная компетентность учителя” как интегрального личностного образования, которое, объединяет осознанные знания, умения и навыки, ценности, качества, духовный опыт, которые позволяют учителю развивать духовный потенциал воспитанника и собственной личности. Рассмотрены и описаны составляющие духовной компетентности учителя.

Ключевые слова: духовный потенциал учителя, компетентность, духовная компетентность, духовный опыт.

#### **Черемисова И.И. Суть организованности как качества личности**

В статье рассматриваются основные направления существующей системы воспитания у студентов организованности как качества личности, а также умение планировать и рационально использовать свое время.

Ключевые слова: организованность, личность, планирование, покой.

#### **Черепехина О.А. Педагогическая поддержка процессов “само-” в формировании профессионализма будущих психологов в высшей школе**

В статье обосновывается необходимость педагогической поддержки процесса формирования профессионализма будущих психологов. Анализируются теоретические основы этого процесса. Рассматриваются процессы “само-” как факторы формирования профессионализма у студентов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в ВУЗе, педагогическая поддержка, процессы “само-”, профессионализм, будущий психолог.

#### **Чен Н.В. Интеграция различных видов творчества как основа обучения будущих учителей изобразительного искусства**

В статье рассматриваются вопросы интеграции учебного материала, роли интеграции предметов эстетичного направления, в процессе подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Предлагается пример творческого задания.

Ключевые слова: интеграция, интегрированные формы учебы, программы интегрированных учебных предметов.

#### **Шаповал Е.А. Психолого-педагогические аспекты проблемы интереса**

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрена сущность, структура и компоненты интереса и познавательного интереса, показана взаимосвязь интереса со склонностями и способностями личности.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, склонности, способности.

#### **Шаполова В.В. Проблемы формирования и развития корпоративной культуры ВТУЗ**

В статье определены понятия “культуры” и “корпоративной культуры”, рассмотрены несколько способов классификации типов и структуры организационной культуры. Выявлено ведущую роль корпоративной культуры в процессе построения гармоничной и эффективной системы отношений в организациях. Проанализировано пути формирования и развития корпоративной культуры во ВТУЗ.

Ключевые слова: культура, корпоративная культура, личность будущего специалиста.

#### **Ярославская Л.И. Эффективность дидактических условий преодоления педагогических барьеров: анализ результатов эксперимента**

В статье освещена чрезвычайно актуальная проблема преодоления педагогических барьеров в высшей школе. Приводятся, анализируются и объясняются ос-

новные полученные результаты эксперимента, направленного на выявление влияния дидактических условий на успешность преодоления педагогических барьеров: обеспечение овладения субъектами обучения информацией о педагогических барьерах и их преодолении в учебном сотрудничестве преподавателей и студентов; обеспечение приобретения субъектами обучения практического опыта положительного сотрудничества в процессе создания благоприятного эмоционально-психологического климата на занятии.

Ключевые слова: педагогические барьеры, дидактические условия, учебное сотрудничество.



## ANNOTATION

### **Belmaz Y. Professional Characteristics of Higher Education Faculty in the USA and Great Britain**

In the article the structure of the faculty in the USA and Great Britain is demonstrated; requirements to activity of American and British higher education teachers are analysed; some peculiarities of the faculty's activity are highlighted.

Key words: faculty, higher education establishment, professor, scientific degree.

### **Bondar A. The concept of "information culture" in cross-disciplinary scientific discourse**

This article is devoted to clarifying the concept of "information culture" in social, personal, personal and professional aspects. Author presented a definition of information culture.

Key words: information culture, the culture of society, the culture of the individual.

### **Burenko M. Competence approach as a paradigm for training trainers and teachers**

Analyzed the views of domestic and foreign authors on the interpretation of the terms "competence approach", "competence" and "professional competence". Presented their own definitions of these concepts, but also shows the structure of professional competence of the coach-teacher.

Key words: competence, competence approach, professional competence, trainer and teacher.

### **Chen N. Integration of different kinds of art as a basis for training teachers visual arts**

The questions of integration of educational material, roles of integration of the articles of aesthetically beautiful direction, are examined in the article, in the process of preparation of future teachers of fine art. The example of creative task is offered.

Key words: integration, computer-integrated forms of studies, programs of computer-integrated educational objects.

### **Cheremisova I. The essence of organization as personality traits**

The given research touches upon the main directions of modern system of student organization as the main quality of a person and the ability to plan an use the time rationally.

Key words: organization, person, planning, calmness.

### **Cherepina O. Pedagogical support of processes of "self" during forming of professionalism of future psychologists at higher school**

The necessity of pedagogical support of process of forming of professionalism of future psychologists is grounded in the article. Theoretical bases of this process is analysed. The processes of "self-" as factors of forming of professionalism are examined for students.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, pedagogical support, processes "self-", professionalism, future psychologist.

### **Danchenko I. Formation of social maturity of students in higher educational institutions as the technical prerequisite for the implementation of full life-support person**

The article devoted to the substantiation of theoretical and methodological foundations of the formation of social maturity of students in higher educational institutions of technical and conditions of its implementation in the educational process. The effective-

ness of the process of establishing social maturity of students by a complex of organizational-pedagogical conditions, which include social and professional orientation of the educational process, conducting classes, to self-determination and self-development; creating psychologically comfortable climate and situation of success for all the subjects of cognitive activity.

Key words: social maturity, social activity, social position, extracurricular cognitive activity.

### **Dyachenko M. Formation of the person the future of the journalist as the architect their own professionalism**

The article makes an attempt to reveal the essence of the concept “journalistic professionalism”, the scientific views on the problem of formation of the creative personality of the future of journalist and his creative self-development during the training.

Key words: journalist, personality, professionalism, self-development, self-development, self-fulfilment, creativity.

### **Fomin V. The role of the course “Theory and methods of pre-schools’ cooperation with the families” in the training of future teachers**

In the article the role of the special course is considered “Theory and methodology of collaboration of pre-school establishments with families” in professional preparation of future educators. Meaningfulness of introduction of this special course is certain in the educational process of higher pedagogical establishments. The specific of teaching of this course is exposed and the interactive forms of realization of seminar employments are reflected.

Key words: the special course, future educators of pre-school establishments, cooperation, collaboration with parents, interactive forms.

### **Funtikova O. The use of models in shaping the knowledge of the time in pre-school children**

The article analyzed the use of sign-symbolic, linear, circular, material and dimensional models of the formation of knowledge about time for preschoolers. It is established that the system model affects the hierarchization, sistematizatsiyu knowledge of the time in preschool children.

Key words: model, knowledge of the time, preschool children, preschool education, training aids.

### **Grinn L. Essence, maintenance and structure of vocal preparation of future actor in the system of trade education**

The article is actual for consideration in a scientific sphere. In the article the questions of essence of vocal preparation of actor are examined in the system of trade education. Also that the purpose of teaching of actor of musical-dramatic theater in all track of vocal preparation is capture all vocal-technical skills is underlined in the article, and ability to apply these skills in the future to practical activity of profession of actor-vocalist.

Key words: voice training, actor-vocalist, solfedgio.

### **Guselnikova S. Conceptual approaches to the definition information competence**

In the article we have presented the conceptual approaches to the essence of the concept of informational competence in comparison with realities of today. We have analyzed the concept of informational competence content matching the international law occupation.

Key words: information competence, informational competence of international lawyers, professional activity of experts on international law, of IT, information culture, information literacy, information technology expertise.

### **Kabak Y. Reforming higher education engineering construction of Ukraine in the period adjustment**

The article examines the reforms which were held in Civil Engineering Education in Ukraine during “perestroyka” at the end of the 80<sup>th</sup>. There was analyzed their influence on the formation of the national education system.

Key words: reformation of education, “peresroyka”, integration.

### **Kapchenko O. Pedagogical skills in the heritage of I. Tkachenko**

This article interprets the sight of our famous Ukrainian teacher of the second half of the twentieth century on the essence of teacher’s pedagogical culture and the ways of its formation. The importance of creative application of Tkachenko’s pedagogical inheritance on the modern stage of national educational system’s development in Ukraine is underlined in it.

Key words: pedagogical trade, pedagogical legacy, rural teacher, culture of teacher, teacher-scientist, teacher-researcher, pedagogical erudition, intellectual formed.

### **Karakatsanis T. Factors for development of the preparation of teachers primary school in the Great Britain**

This work is devoted to defining and characterizing the factors which influence the development of would-be primary school teacher training in the UK.

Key words: primary school teacher, training, primary school.

### **Khaustova E. Spiritual relationship competence teachers and spiritual potential**

The author characterizes the spiritual competence of teacher as variety of his professional competence which presents readiness to spiritual education and self-improvement. A spiritual competence appears the actualized display of spiritual potential of teacher in professional activity. The essence of concept “spiritual competence of teacher” as integral personality aggregate, which combines the realized knowledges, abilities and skills, values, qualities, spiritual experience, which allow the teacher to develop spiritual potential of pupil and own personality has been determined in the article. The constituents of spiritual competence of teacher has been considered and described here.

Key words: teacher’s spiritual potential, competence, spiritual competence, spiritual experience.

### **Kokorina L. Procedure find talented students in Spain**

Highlighted the process of identifying gifted children in Spain. Considered and describes the main ways and means of obtaining information during the identification of gifted children and identified the stages of the last.

Key words: talent, education in Spain, the identification of gifted and talented identification stage.

### **Kolomiichenko S. Training and development of exceptional children as a psychological and pedagogical problem**

In the article on the basis of the analysis of the domestic and foreign psychological and pedagogical literature features of training and development of exceptional children are considered. Versions of the programs focused on training of gifted schoolboys (educational, developing and educational developing) are allocated and the basic requirements to which she should answer are defined.

Key words: gifted children, educational programs, the principles of creative development.

**Kopytkov D. Psychological and pedagogical diagnosing of students concerning professional readiness for practical work**

Methods of psychological and pedagogical diagnosing which are applied in educational process and different areas of science and industry have been analyzed. Test questions to reveal the readiness level for the future production operation of experts on the organization of transportations and motor transport management have been given.

Key words: psychological and pedagogical diagnosing, attestation test questions, estimation scale.

**Korobeinik V. The features of independent work of physical education in the system of higher educational establishments**

On the basis of analysis of literary sources the question of features of independent work of physical education is examined within the limits of the integral system of organizational forms and methods of studies in higher educational establishments.

Key words: motivation, system, functional possibilities preparedness, independent work.

**Kovalenko O. The regularities and principles of teaching of academically gifted primary school pupils**

The regularities of teaching of academically gifted primary school pupils have been exposed in detail in the article. It has been defined, that not only general didactic principles, but also heuristic principles of teaching must be taken into consideration in the process of teaching of academically gifted primary school pupils.

Key words: teaching regularity, teaching principle, general didactic principle, heuristic principle.

**Kramarenko A. Social nature values of the future professionals of an elementary education in socially-philosophical measurement**

In article social nature values of the future professionals of an elementary education in socially-philosophical measurement are considered.

It is analyzed the socially-philosophical literature on the given problematic, the general and distinctive positions in scientific operating time are certain.

Key words: values, social nature values of the future professionals of an elementary education.

**Kravchenko E. The structure of legal culture**

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the structure of the legal culture which elements are the legal consciousness and legal behaviour is considered. Levels of legal culture are allocated.

Key words: legal culture, legal consciousness, legal behaviour.

**Kravchenko I. Theoretical and methodological basis for the formation of moral behavior in children**

The forms of the outschool work with the teenagers are rised in the article. They help to form positive motivations in doing moral things.

Key words: the child, the moral action, the behavior.

**Kulichenko A. Sociocultural determinants of opinion formation W.H. Kilpatrick (1871–1965) as an educational reformers**

The article deals with the discovery of sociocultural determinants, which have had an influence on W.H. Kilpatrick's ideas as founder of project method and educator-reformer. This paper describes, explains and predicts the prospects of further usage of the most significant research scientist positions. Besides, it suggests the impact of the pedagogue's innovative ideas in American educational thought, developed under John Dewey's pragmatic pedagogy, on modern educational paradigms.

Key words: educator-reformer, founder, project method, successor, pragmatic pedagogy.

**Kvas E. Pedagogy “new education” as a reformist movement at the turn of the nineteenth and twentieth centuries**

The paper explores the nature of that reform movement called “new education”. “New Education” at the beginning of its existence as a critical movement, characterized by significant not only teaching, but also social radicalism. The immediate aim of the new pedagogy was to study the nature of childhood and the ways of identity formation during the whole period of childhood. The main contention of Education “new education” was declared “pedocentrism” – pedagogy, which comes from the child.

Key words: new education, Reformed pedagogy, child, childhood, pedocentrism.

**Lebedeva V. Education efforts as a basis for building professional status of future teachers**

In the article examined educational-cognitive activity as subsoil of forming of professional status of future teacher. The basic signs educational-cognitive to activity of future teacher are characterized.

Key words: educational-cognitive activity, professional status of future teacher.

**Malneva O. The creative component of is professional-ethical culture of the future teacher**

In the article the essence of concepts “creativity” and “pedagogical creativity”, “abilities” is considered. Indicators and criteria of professional-ethical culture of the teacher are allocated.

Key words: creativity, pedagogical creativity, abilities.

**Manokhina I. “Business Game” as an effective method of preparation of future social teachers**

The article deals with scientific basing of the meaning “Business Game” in different scientific publications. The advantages of using Business Game as an effective method of preparedness of future social teachers for dealing with children-orphans and children deprived of parents care were analyzed.

Key words: Business Game, Social Teacher, Children-orphans.

**Marchuk I. The method of writing by students of a scientific article in a foreign language on the results of research work**

The principles of writing student’s paper as a result of the scientific research are represented in the article.

Key words: scientific research, principles of writing, scientific paper.

**Markova V. Actualization of professional growth as a condition of success of activity of the teacher**

In the article questions of actualization of professional growth as presence of constant aspiration to self-improvement which is carried out by self-actualization potential individual a possibilities of the person, and also by means of use of possibilities of system improvements of professional skill of teachers in system of continuous formation are considered.

Key words: actualization, professional growth, success, activity, self-actualization.

**Matveeva O. Elements of pedagogical diagnostics in educational practice middle**

Importance and particularities of the procedures of the pedagogical diagnostics is revealed in article in educational practical person of the middle ages. The analysed ways current, рубежного and total checking, the forms and methods of the assimilation of the knowledges and check their quality.

Key words: pedagogical diagnostics, the muddle ages, the forms and methods of the checking the assimilation of the knowledges.

**Mironova M. To the problem of motivation of studies of future specialists is on psychology in the conditions of afterhigher education**

In the article the actual questions of motivation of students are examined in the afterhigher education of psychologists in Institutes of higher. The necessity of account of motivation of students is grounded for the improvement of Afterhigher education of psychologists.

Key words: afterhigher education of psychologists, Afterhigher education, reason, motivation of studies.

**Morokhov G. The content and features of the method of multimedia visualization in training the future managers**

The article deals with the content and features of the method of multimedia visualization in training future managers of organizations.

Key words: multimedia, the method of multimedia visualization, training, managers of organizations.

**Moskalenko E. The technology of forming motivation for professional communication of future pilots on international airlines**

The article is devoted to consideration of the technology of studying, which implies implementation of didactic model of studying in the process of forming motivation for professional communication of future pilots on international airlines at Flight Establishments, which can increase motivation of cadets-pilots in the process of studying professional English.

Key words: technology of studying, didactic model, professional communication of pilots, motivation.

**Moskaleva L. Personal determinants of future teachers in adulthood**

The article deals with the peculiarities of the changes caused by age and personality characteristics of prospective teachers during adolescence. The author analyzes a number of specific features that are important for building the educational process in higher education.

Key words: education, values, future teachers, future educators.

**Musaev K. Systematization of research on the development of technical skills**

We consider the classification and characteristics of technical skills in research of various scientists. Analyzed and systematized identification and development of technical skills in primary school students in extracurricular activities.

Key words: category of “abilities”, technical skills, mental characteristics of primary school pupils in extra-curricular technology.

**Nikolenko L. Determination of concept of extracurricular activity, directed on realization of communication potential of student association**

In the article definiciya is certain “extracurricular activity, directed on realization of communication potential of student association”, the purpose of extracurricular work is exposed in this direction.

Key words: extracurricular work, of communication potential, education, student association.

**Partola V. Use of the project, as a form of intellectual abilities of younger schoolboys in the Waldorf School**

The implementation of project method as an effective mean of forming the intellectual skills of Valdorf school pupils is analyzed. The main types of projects which are used in Valdorf education practice are characterized. They are: keeping the “epoch” exer-

cise-book by pupils, projects for certain subjects, individual or collective projects within over- or inter-subjects. It is cleared up that using projects assists in the systematic mastering of intellectual skills, their independent and creative using, the wide transfer of mastered skills to the new situations.

Key words: Waldorf education, “a landmark book,” project method.

#### **Poluboyarina I. The Problem of the discovery and developments to gifted personality in USA**

Analysis educational politicians USA is comparatively given In article to gifted young people, stand out the particularities of their education and education.

Key words: abilities, gifts, educational programs, the individual plans.

#### **Popik V. Formation of professional competence of teachers of educational institutions through an effective model of service methodology**

The author of the article analyzes the structure of methodical activity in the educational centers and figures out the approaches that are aimed to construct a cyclic system of the improvement of professional competence. The author also defines modular systems of the improvement of teachers' professional competence in the framework of innovational development of school.

Key words: competence; professional teachers' competence; educational, methodical, technological, reflexive component; model; methodical service; methodical activity; professional self training; professional self education.

#### **Popova E. Features professional future skipper and essence of their professional competence**

In this article features of a professional work of the navigator are opened. It determines the essence of the professional competence of future marine specialists.

Key words: professional work, competence, competence approach, navigation.

#### **Portjan M. Features of business qualities of the future teacher**

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature features of business qualities of the teacher, in particular, responsibility and organizing abilities are considered.

Key words: business qualities, responsibility, organizing abilities.

#### **Prihodchenko K. Prayer as a literary genre**

Genres of prayer, its use in different periods of Ukrainian writers in his work. Performed a comparative analysis of the types of prayer.

Key words: prayer, a literary genre, the theological level, the adaptation of the genre of sacred signs of the sample.

#### **Prihodchenko K., Gorpinchenko G. Systemic model of personality able to exercise artistic and design abilities**

In the article the system model of personality apt is considered at a display artistically designer capabilities, concentrated attention on forming of such relations of growing personality, basis of which creation comes forward. The offered model determines practical work assignments in development of creative personality of junior schoolboy.

Key words: creative activity, creative personality, cognitive activity, creative capabilities.

#### **Prusak V. Elements of future designers environmental training on the basis of a systematic approach**

The article provides a theoretical foundation of the ecological system component composition of training future designers. It is clarified that ecological competence of different levels should be chosen as the components of future designers' environmental

training, which are formed in the process of studying specific disciplines, and are integrated into ecological competence of the designer according to his specialty.

Key words: eco design, system approach, system components, core competencies, integrated environmental competence.

#### **Revenko I. The essence of future humanities teachers' education to artistic and aesthetic education of teenagers**

The article is revealed the essence of future humanities teachers' education to artistic and aesthetic education of teenagers. The essence of the concept of "readiness" in modern pedagogy is analyzed.

Key words: psychological and pedagogical readiness, artistic and aesthetic education.

#### **Ryabko I. Axiological foundation of ethics for public servants**

In this article moral values of civil servants' professional activities are reviewed. Universal, public and professional values of their behavior are analyzed. Requirements which must comply with the ethical values of public servant's professional activities are determined.

Key words: state service, professional values, service ethics, professional morality.

#### **Shapoval E. The psychological aspects of a problem of interest**

In the article on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature the essence, structure and components of interest and informative interest, is shown interrelation of interest with propensities and abilities of the person.

Key words: interest, informative interest, propensities, abilities.

#### **Shapolova V. Problems of formation and development of corporate culture in higher technical educational establishments**

In the article the concept of "culture" and "corporate culture" is determined, several ways of classifying types and composition of organizational culture are discussed. A key role of corporate culture in the process of building harmonious and effective relations in organizations is revealed. Ways of formation and development of corporate culture in higher technical educational establishments are analyzed.

Key words: culture, corporate culture, personality of future specialist.

#### **Sokyrko O. Some aspects of the original method of swimming training deaf children**

The methods and tools that were used for swimming lessons for children with hearing impairments. Reveals the basic sequence of different media and creating special educational learning environment. The basic difficulties encountered in deaf children in the classroom for swimming. To optimize the process of swimming training deaf children 5-6 years, the author used an experimental system of gestures.

Key words: swimming, teaching, deaf under-fives, water environment, swimming skills.

#### **Soshenko S., Pilipenko M. The account of specific features of entrants in process pre-university training**

Conditions of educational activity in process pre-university training, qualitative structure of a contingent are characterised. It is proved necessity of the account of specific features of entrants for educational process. It is considered progress of entrants with use of methods and training forms accordingly group and specificity characteristics pre-university training.

Key words: specific features of entrants, interactive methods of training, an individualization and differentiation, pre-university training.



**Stepaniuk E. Innovative methods of forming a research vatel'skih skills of future teachers in primary schools**

The article reveals the general characteristics of methods of innovation. Describes the potential of each method for the formation of the effective research skills of future teachers of primary school.

Key words: method, innovative teaching, innovative methods, the method projects, case method, role play, game designing-tion, the method of discussion, the method of computer support.

**Sushchenko L. Educational dialogue as factor of the successful humanistically oriented co-operation of teacher and student**

In the article an author exposes and analyses scientific principles of process of organization of educational dialogue as a factor of the successful humanistically oriented co-operation of teacher and student.

Key words: dialogue, educational dialogue, co-operation, humanism, communicative personality.

**Sushchenko T. About the problem of modernisation of the system of in-plant training of teachers of higher school**

In the article the necessity of scientific search of answer is reasonable for a question, what the system of in-plant training of teachers of higher school must be in Ukraine.

Key words: modernisation, system of preparation and in-plant training, teacher of higher school.

**Tabinskaya S. The problem theoretical foundation of a enterprising competence in formation in the process of training the future teachers physical education in process humanitarian and social-economic preparation stating**

The article discussed the national concept on problem of a enterprising competence. Grounds urgency of the development of the pedagogical conditions of the shaping of a enterprising competence beside future teachers of the physical education. The most reliable sphere of the introduction to author's concept – a cycle humanitarian and social-economic preparation determined.

Key words: approach of competence, teacher physical education, professional preparation, cycle humanitarian and social-economic preparation, enterprising competence.

**Taran I. The use of student-centered learning in the process of preparing future teachers as a way to develop the personality of the teacher**

The article revealed the essence of the concept of "personality-oriented education", "individual educational trip." Highlights the main stages, the design principles of individual educational routes that allow you to adjust the educational process. The features of the design of individual educational route students.

Key words: personality-oriented education, individual educational route.

**Tkach A. Weaver Issues the study and dissemination of best teaching experience in the pages of educational media 50s**

The article is devoted to the study, compilation and dissemination of best teaching practices. In this paper the peculiarities of the views of scientists on the issues of determining the essence of good teaching experience, its dissemination and implementation in practice of education. The main stages of studying advanced pedagogical experience.

Key words: advanced educational experience, teachers-innovators, the educational process, higher education, creativity, idea stages.

**Tokarieva A. To the question of intercultural communicative competence development in ukrainian tertiary education**

Several contemporary approaches to the question of intercultural communication are analyzed in the article. Based on this analysis, the definitions are given to “intercultural communicative competence” and ‘development of intercultural communicative competence’.

Key words: intercultural communicative competence, development of intercultural communicative competence, intercultural communication.

**Vasilenko M. Meaningful algorithm for the organization and legal advice**

In the articles maintenance of consultative activity, is exposed in-process lawyers. The professional features of the legal advising are certain, technologies of cooperation of lawyer are described with clients. The requirements of consultative activity are found out to professional preparation of students of legal specialities.

Key words: legal advising, legal professions, technology of advising, stages of advising, maintenance of consultative activity.

**Yaroslavskaya L. Efficiency of teaching conditions for overcoming educational barriers: an analysis of the results of experiment**

In the article the extremely burning problem of overcoming of pedagogical barriers in high school is described. The main results of the experiment are shown, analyzed and explained. The aim of the experiment is to find out what kind of influence the following educational conditions have on the process of successful overcoming of pedagogical barriers: providing subjects of educational process with learning the information about the pedagogical barriers and their overcoming in the process of educational cooperation of lecturers and students; providing subjects of educational process with gaining the practical experience of positive cooperation in the process of creating a favourable emotional and psychological climate during the studies.

Key words: pedagogical barriers, educational conditions, educational cooperation.

**Zakharina E. Cultural studies approach to the training of future teachers of physical culture to the extra-curricular recreational and educational activities.**

The article describes the cultural studies approach to training future teachers of physical culture to the extra-curricular recreational and educational activities requiring students striving for high professionalism, the development of cultural traits, the ability of self-improvement, the formation of a highly cultured and physically healthy personality.

Key words: cultural studies approach, future teachers of physical culture, extra-curricular recreational and educational activities.

**Zaskaleta S. Modernization of training specialist agricultural sector in Ukraine**

The article deals with the problem of modernization of system of vocational training of specialists for agrarian brunch of economy in Ukraine. It is determined its basic factors. They are social and economical. The author also determined that main ways of modernization of vocational training of specialists for agrarian brunch are formed in the state standards.

Key words: vocational training, common trends, modernization of system of vocational training of specialists.

**Zhabenko O. Regulatory support training of scientific and pedagogical staff**

In this article the main regulations governing the training of scientific and pedagogical staff are analyzes, a mismatch of some of the provisions provided in this process are identified and characterized.

Key words: scientific and scientifically pedagogical staffs, scientific as well as scientific and pedagogical personnel training system, post graduate student, PhD students.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

ВИПУСК № 18 (71)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: С.А. Козиряцька, Г.І. Гутман  
Технічні редактори: О.О. Івченко, О.В. Колотова

Підписано до друку 31.10.2011.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 25,81. Обл.-вид. арк. 31,47. Тираж 500 пр. Зам. № 07-11Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.