

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 28 (81)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2013

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, 2013. – Вип. 28 (81). – 596 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.

*Голова редакційної ради:*

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Т.І.

*Заступник головного редактора:*

кандидат педагогічних наук, доцент

Сущенко Л.О.

*Члени редакційної колегії:*

доктор психологічних наук, професор

Бочелюк В.Й.

доктор педагогічних наук, доцент

Віндюк А.В.

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 філософських наук, професор

Сіднев Л.М.

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А.В.

доктор педагогічних наук, професор

Фунтікова О.О.

*Члени іноземної редакційної колегії:*

Вишнякова Н. (Республіка Польща)

Жумарова М. (Чеська Республіка)

Ковалчікова І. (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою  
Класичного приватного університету  
30 січня 2013 р. протокол № 5.

© Класичний приватний університет, 2013

© Колектив авторів, 2013

## 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 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 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: УДК, анотація українською, російською (500 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами 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 даної 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; список використаної літератури 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>Е.В. Горлова</i> ІСТОРІЯ ПРЕПОДАВАННЯ ЛАТИНСЬКОГО ЯЗЫКА В УКРАЇНІ В XVII ВЕКЕ .....	11
<i>А.А. Коробченко</i> РОЛЬ В.Ф. ЗУЄВА У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.) .....	16
<i>Н.В. Петренко</i> ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОМЕРЦІЙНОЇ ОСВІТИ В НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ .....	24
<i>Г.Г. Петрученя</i> СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ. У ФОКУСІ ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ .....	30
<i>Л.С. Пісоцька</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 60–80-ТІ РР. XX СТОЛІТТЯ .....	35
<i>Н.В. Торбунова</i> РЕФОРМАТОРСЬКИЙ РУХ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СУЧАСНУ ОСВІТУ .....	42
<i>Т.О. Шаргун</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УКРАЇНІ У 20–30-Х РР. XX СТ. ....	46
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>	
<i>О.М. Акімова</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	53
<i>М.В. Андрєєв, В.М. Маркова</i> УСПІШНЕ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ НЕНАСИЛЛЯ .....	59
<i>О.О. Бабакіна</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	64
<i>Ю.В. Безрученков</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА .....	70
<i>С.Б. Беляєв</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ .....	76
<i>О.В. Білостоцька, А.А. Шмідт</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ .....	84

<i>М.В. Вискребенцева</i> ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ З МАТЕМАТИКИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ .....	91
<i>О.І. Вовк</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	96
<i>Ю.А. Гришко, Г.І. Кушнір, О.К. Панчішна</i> СУТНІСТЬ, ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА КРИТЕРІЇ “ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ” .....	103
<i>С.С. Данилюк</i> ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ В МЕЖАХ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ.....	109
<i>С.О. Даньшева</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ІНТЕГРОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА .....	115
<i>Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько</i> РОЗВИТОК ОСНОВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	122
<i>Г.О. Дорош, Г.О. Ткачук</i> ПОЕТИЧНЕ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА – ОДИН З АСПЕКТІВ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	129
<i>М.Д. Дяченко</i> СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ .....	136
<i>М.В. Елькін</i> ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ.....	144
<i>Л.В. Зданевич</i> АНАЛІЗ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ВНЗ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	149
<i>В.І. Кемкіна, О.С. Сокирко, В.В. Кемкін</i> ДИНАМІКА ФУНКЦІЙ ОРГАНІЗМУ ДОРΟΣЛИХ СЛПІИХ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ .....	156
<i>О.А. Коваленко</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ .....	161
<i>С.М. Коваленко</i> РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ СПІЛКИ РОБІТНИКІВ У РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В АНГЛІЇ.....	169
<i>Д.В. Коваленко</i> ЗАРОДЖЕННЯ Й РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРАВА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ.....	175
<i>С.П. Кожушко</i> ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	184

<i>А.А. Костенко</i> ПОЛІМОДАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	192
<i>А.М. Крамаренко</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: КОЕВОЛЮЦІЙНА СТРАТЕГІЯ.....	198
<i>Д.П. Красносілецький</i> ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ – ЗАПОРУКА УСПІХУ .....	206
<i>Я.М. Кульчицька</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КАНАДІ.....	213
<i>Н.Б. Ларіна</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	217
<i>Є.В. Логвінова</i> ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	225
<i>С.О. Лук'янова</i> КАЗКИ ГРЕКІВ ПРИАЗОВ'Я ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї.....	229
<i>О.І. Мармаза</i> ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЕКСПЕРТИЗИ ПРОЕКТІВ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	237
<i>Л.П. Маслюк</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ .....	245
<i>О.І. Москаленко</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЬОТНОГО СКЛАДУ .....	250
<i>В.В. Нечипоренко</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	256
<i>Т.Ф. Отрошко, О.В. Купіна</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	261
<i>А.М. Палиенко</i> ТИПОЛОГІЯ МЕДІАТЕКСТОВ.....	266
<i>Д.О. Перепадя</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КИТАЇ .....	273
<i>Т.В. Пилаєва</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ВІДКРИТОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	279

<i>В.М. Приходько</i> ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ .....	285
<i>І.П. Репко, В.І. Одарченко, О.В. Ільченко</i> ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ КРЕАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	291
<i>Н.Ф. Романова, В.І. Кошіль</i> СОЦІАЛЬНІ ГУРТОЖИТКИ ДЛЯ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА РОБОТИ НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	295
<i>Е.В. Рябко</i> СУЩНОСТЬ ВОСПИТАННЯ В ПРАВОСЛАВНОЇ ПЕДАГОГІКЕ .....	303
<i>О.О. Сас</i> СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ .....	309
<i>А.М. Синявська, О.А. Березюк</i> ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В КУРСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	314
<i>О.Є. Сушенцев</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ У НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ .....	319
<i>А.В. Сущенко</i> ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ГАЛУЗІ .....	325
<i>В.В. Тарасова</i> РОЛЬ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	332
<i>В.О. Тюріна, Г.А. Мариківська</i> ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ І ДІЛОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВМІННЯ ПЕРЕКОНУВАТИ СПІВРОЗМОВНИКА.....	338
<i>О.А. Устименко-Косоріч</i> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ АКАДЕМІЗАЦІЇ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ.....	343
<i>А.В. Шадріна</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ.....	351
<i>А.В. Шибя</i> ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	356
<i>І.Ф. Шумілова</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ.....	366

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Т.В. Каракатсаніс</i> КРЕАТИВНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	373
<i>О.М. Касьянова</i> ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ЗАСІБ СТАЛОГО РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	381
<i>А.В. Кирпа</i> ЄВРОКЛУБИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ОСЕРЕДКИ ПРОПАГУВАННЯ МІЖНАРОДНИХ ПРОГРАМ З ПИТАНЬ ОСВІТИ ТА ОБМІНУ ДОСВІДОМ .....	388
<i>А.Ф. Куринная</i> СОСТОЯНИЕ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	399
<i>Н.М. Маланюк</i> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЛІЦЕЮ.....	406
<i>І.А. Романова</i> ПРОЦЕС ОЦІНЮВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	413
<i>М.О. Семенова</i> УДОСКОНАЛЮВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЗГІДНО З ДЕКЛАРАЦІЄЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ “ЦІЛІ РОЗВИТКУ ТИСЯЧОЛІТТЯ”.....	421
<i>О.Г. Стадник</i> СКЛАД НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКТІВ ЗІ ШКІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН .....	431
<i>О.В. Темченко</i> ДІЯЛЬНІСТЬ АДМІНІСТРАЦІЇ ШКОЛИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ .....	435

## ВИЩА ШКОЛА

<i>П.В. Бірюков</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗААУДИТОРНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ .....	441
<i>Т.А. Борова</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	448
<i>Л.С. Герасименко</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	456



<i>И.В. Гиренко</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	463
<i>О.В. Гур'єва</i> ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ .....	469
<i>І.І. Драч</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	473
<i>В.І. Дуганець</i> ПАСПОРТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ АГРАРНО-ІНЖЕНЕРНОГО НАПРЯМУ.....	480
<i>О.А. Ігнатюк, Т.В. Гура</i> ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ІНЖЕНЕРІВ НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	487
<i>О.С. Ісаєва</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	494
<i>В.О. Коваленко</i> СИНЕРГЕТИЧНА ПРИРОДА ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСОБІВ ЙОГО ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	501
<i>В.І. Ковальчук</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	512
<i>В.М. Кравченко</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	522
<i>Н.А. Леоненко</i> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛА СТУДЕНТОВ .....	529
<i>Л.А. Машкіна</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	535
<i>В.М. Папуча</i> ВИВЧЕННЯ РІВНЯ АДЕКВАТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ В СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” .....	541

<i>Л.О. Петриченко</i> ШЛЯХИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	546
<i>Н.В. Пилипенко</i> СУТНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	552
<i>С.В. Понікаровська</i> ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	558
<i>Д.О. Порох</i> ТЕХНОЛОГІЯ ТРЕНІНГУ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИШІ.....	564
<i>І.С. Семененко</i> РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ МАРШРУТІВ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАБУТТЯ НИМИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	570
<i>Г.В. Серета</i> ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЖЕЖНО-ТЕХНІЧНИХ ВИШАХ.....	576
<i>Е.Л. Сидоренко-Николашина</i> АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ.....	582
<i>Л.О. Сущенко</i> ВНУТРІШНЬОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЧНОГО ПОЄДНАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МАЙБУТНЬОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ.....	588

# ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.02

Е.В. ГОРЛОВА

## ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В УКРАИНЕ В XVII ВЕКЕ

*В статье рассматриваются история, структура, организационные методы и формы преподавания латинского языка в Украине в XVII в.*

**Ключевые слова:** латинский язык, греческий язык, коллегіум.

Активные инновационные процессы в социально-экономической и политической жизни современного общества поставили систему образования перед необходимостью модернизации профессиональной подготовки специалистов. Повышение качества обучения напрямую связано с передачей молодому поколению педагогического опыта и прогрессивных образовательных наработок других стран. В этом плане изучение особенностей преподавания древних языков является актуальным.

Отдельные составляющие системы образования Украины в разные времена были предметом глубоких научных исследований (Н.И. Костомаров, И.З. Мицько, Я.Д. Исаевич, П.Ф. Каптерев, Ю.Э. Шустова, Е.М. Медынский), однако на сегодня нет работ по истории преподавания латинского языка в Украине вышеуказанного периода.

**Целью статьи** является определение и анализ концептуальных основ преподавания латинского языка в Украине в XVII в.

К середине XVII в. Украина стала одной из наиболее просвещенных стран Европы. Благодаря развитию братских школ, созданию Острожского культурно-образовательного центра (1576 г.), Острожской школы (“*Lycaeum trilingue*” – трехязычного лицея) (1578 г.) и, наконец, Киево-Могилянского коллегіума (1632 г.) и его филиалов, не уступавших в уровне образования западноевропейским университетам и академиям, Украина заняла достойное место в просвещенной Европе. Одним из главных достоинств украинских учебных заведений был высокий уровень преподавания древних языков, в первую очередь латинского, что делало их конкурентоспособными в Западной Европе. Украинская школа, восприняв модель гуманистической традиции западноевропейского образования, органично переработала ее в соответствии с национально-культурными особенностями, положив в основание своей деятельности изучение славянского, греческого и латинского языков [1]. Именно эту особенность отмечали зарубежные современники как одно из главных достоинств украинской славяно-греко-латинской школы, которое знаменовало переход к новому этапу культурного синтеза – осмысленного стремления соединить славяно-греческое культурное наследие с традициями “латинскими”, то есть с культурными достижениями Запа-

дной и Центральной Европы [2]. Однако политические события второй половины XVII в. определили новые направления в развитии образования на территории Украины. В результате Переяславского договора 1654 года почти все земли Украины на принципах автономии вошли в состав России. Но 13 лет спустя, после русско-польской войны 1660–1667 гг., состоялся новый передел территории Украины. За Россией закрепились Левобережье с Киевом, территории Запорожской Сечи, Слободская Украина. Под польским влиянием оказались западноукраинские земли (Восточная Галиция и Волынь) и Правобережье. Закарпатье осталось под венграми, а Северная Буковина – под турками. На протяжении почти 300 лет Украина была разделенной. Развитие образования, соответственно, зависело от того государства, в состав которого входила та или иная часть Украины. А отсюда и значительные отличия в образовательных системах Правобережной и Левобережной Украины.

На Левобережье Киево-Могилянский коллегиум долгое время был главной и практически единственной кузницей высококвалифицированных кадров. Коллегиум играл значительную роль не только в развитии культуры украинского народа, но и в укреплении межславянских культурных связей. Таким образом, Киево-Могилянская академия стала первым официально признанным высшим учебным заведением не только в Украине, но и на всех восточнославянских землях. Программа ее соответствовала европейскому уровню, преподавание велось на латинском языке, что, разумеется, было очень привлекательным для молодых людей Центральной и Восточной Европы, поскольку открывало путь к европейской цивилизации. Поддержка гетмана Ивана Мазепы способствовала дальнейшему расцвету Киево-Могилянской академии: в 1709 г. в ней обучалось до 2 тыс. студентов из разных регионов Украины, а также из Беларуси, России, Молдавии, южнославянских стран.

Однако путь становления латинского языка как учебной дисциплины и языка преподавания в Украине не был простым. В Украине латынь пробила себе дорогу в значительной степени благодаря тесным контактам с европейской системой просвещения и широкому распространению латинского языка в Речи Посполитой, а также благодаря упорной просветительской деятельности многих крупных церковных и политических деятелей.

Немалую просветительскую роль в Украине сыграл уроженец Нежина, также выпускник Киево-Могилянской Академии митрополит Иоанн (Максимович), огромной заслугой которого является открытие в 1700 г. Черниговского коллегиума.

Черниговский коллегиум был основан в 1700 г. на базе славяно-латинской школы, переведенной в свое время Лазарем Барановичем из Новгород-Северского. Впоследствии св. Иоанн и сам преподавал здесь латинский язык. Заметим, что процесс становления коллегиума как учебного заведения высшего уровня растянулся почти на целое столетие. С 1700 г. в нем было открыто четыре класса. «С самого начала учреждения сего училища, – пишет А.Ф. Шафонский, – четыре в нем класса или по заведенному обыкновению, школы были, в коих латинский язык обучался. В первом нижнем, по школьному обычаю инфиме называемом (от лат *infimus* – самый нижний), обучали читать и самые первые грамматические основания; во второй грамматической и синтаксической школе, или просто грамматике и синтаксисе, преподавали правила синтаксисы по

“Альваровой” грамматике – популярном в Европе и Киевской академии учебнике латинского языка Эммануила Альвара “*Institutiones linguae latinae*”, на латинском и польском языках напечатанной; в третьей, так называемой поэтике, учили складывать латинские стихи, а в четвертой – латинское красноречие” [3, с. 123]. Заметим, что первый учебник, созданный в Черниговском коллегиуме, – это курс риторики “*Clavis scientiarum*” (“Ключ знаний”), написанный в 1708 г. Его автором считают первого префекта коллегиума Антония Стаховского. В отличие от остальных учебников риторики “Ключ знаний” был написан несколько необычно – в форме “воинской инструкции”. Полководец (наставник) обучал студентов приемам риторической борьбы, и из 13 приведенных примеров 11 были на латинском языке и 2 – на польском.

Как было принято повсюду в Украине, преподавание в подобного типа учебных заведениях осуществлялось на латинском, польском и славяно-русском языках. Латинский язык в коллегиуме преобладал, поэтому в учебном и воспитательном процессе широко применялась латинская терминология. В качестве практических занятий для воспитанников грамматического класса предлагались упражнения классные (*exercitia*) и домашние (*oscurationes*), состоявшие в переводе на латинский, польский и славяно-русский языки мест из церковной, классической истории. Латынь была не только языком преподавания, но и языком общения: и в классах, и во внеурочное время ученики обязаны были общаться только на латинском языке. Для контроля над процессом общения, как и в Киево-Могилянской академии, применялись так называемые “калькулюс” (*calculus* – по-латински: счетный камешек, ход в игре) – длинные столбцеватые листы, вкладывающиеся в деревянный футляр, который передавался от одного ученика к другому за ответы не на латинском языке, и у кого этот калькулюс заночевал, того на следующий день наказывали или “палями” – ударами по руке линейкою (от лат. *palus* – чучело врага, по которому наносились удары), или “ферулами” – ударами специально сделанной из твердого дерева лопаткой (от лат. *ferula* – розга, хлыст). Плохо успевающим ученикам иногда на голову водружали шапку с ослиными ушами и усаживали на последней, “ослиной” лавке. А чтобы привлечь учащихся к изучению наук и подстегнуть их амбиции, были придуманы так называемые локации (от лат. *locatio* – размещение, распределение) – места в классе от ближайшей лавки до самой удаленной. Старательный ученик постепенно продвигался от задней, “ослиной” лавки к первой, на которой сидели лучшие учащиеся. Наиболее преуспевающего в учебе называли “императором”; он получал право сидеть на отдельном месте возле учителя. Место это было наиболее вожделенным, и “императору” было трудно удержаться на “троне”. Всякого нового “императора” ученики торжественно усаживали на место, выкрикивая по-латински: “*Ave, Caesar, imperator!*” – “Будь здоров, император!”. На первых лавках сидел сенат, который, разумеется, состоял из лучших учеников – “сенаторов”. Всякий желающий занять более высокое место в классе, внимательно следил за “императором” и “сенаторами”, замечал их ошибки или промахи, которые формулировал в специальных записках, и получал очередную локацию. Иногда устраивались коллективные виды работы: учеников делили на две группы, которые стремились превзойти друг друга в науках. При этом одна команда называла себя “греками”, а другая – “римлянами”. В конце месяца подводились

итоги (подсчитывалось количество похвал от учителя), и лучшая команда с триумфом занимала лавки противника.

Традиционно ученики старших классов, так называемые аудиторы (от лат. auditor – слушатель, следователь), контролировали младших и делали заметки в своих каталогах – эрратах (от лат. erratum – промах, ошибка). Учитель же опрашивал только некоторых учащихся из класса и проверял, насколько справедливо аудитор оценил их знания.

Изучение латинского языка требовало определенной предварительной подготовки, поэтому в коллегииум принимали лишь тех детей, которые умели уже читать и писать на родном языке. Так, в указе черниговской консистории 1742 г. указывалось, что родители (а это были, главным образом, священнослужители) должны: “От семилетнего возраста по последней мере, трилетний срок детей своих русской грамоте, як то: букваря з десятисловієм, часослова, псалтиря и скорописной все прилежное имели старатсльство и ко учению в славено-греко-латинскія коллегіума Черниговскаго школы высылали” [3, с. 110].

Чуть позже на землях Левобережной Украины, также по киевскому образцу, были основаны коллегииумы в Харькове (1721 г.) и Переяславе (1738 г.), сыгравшие, наряду с Черниговским, наиболее прогрессивную роль в развитии образования и подготовке педагогических кадров в Украине. Со временем Харьковский коллегииум стал центром образования в Слободской Украине. Количество студентов в коллегииумах было значительным и достигало нескольких сотен учащихся.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**. К середине XVII в. Украина стала одной из наиболее просвещенных стран Европы, благодаря развитию братских школ и коллегииумов. Одним из главных достоинств украинских учебных заведений был высокий уровень преподавания древних языков, в первую очередь латинского, что делало их конкурентоспособными в Западной Европе. Программы коллегииумов соответствовали европейскому уровню. Преподавание, которое велось на латинском языке открывало путь к европейской цивилизации.

#### **Список использованной литературы**

1. Ісаєвич Я.Д. Україна давня і нова: народ, релігія, культура / Я.Д. Ісаєвич. – Львів, 1996. – 467 с.
2. Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636) / І.З. Мицько. – Київ, 1990. – 243 с.
3. Шафонский А.Ф. Описание Черниговского наместничества / А.Ф. Шафонский. – Киев, 2000. – 697 с.

*Статья поступила в редакцию 28.01.2013.*

---

### **Горлова О.В. Історія викладання латинської мови в Україні в XVII столітті**

*У статті розглянуто історію, структуру, організаційні методи й форми викладання латинської мови в Україні в XVII ст.*

**Ключові слова:** латинська мова, грецька мова, колегіум.

**Gorlova H. History of teaching of Latin language in Ukraine in XVII century**

*In article the history, structure, organizational methods and forms of teaching of Latin language, in Ukraine in XVII century is considered.*

**Key words:** *Latin language, the Greek language, colegium.*

**РОЛЬ В.Ф. ЗУЄВА У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ  
ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ  
(КІНЕЦЬ ХVІІІ – ПОЧАТОК ХІХ СТ.)**

*У статті подано короткий аналіз основних підходів відомого вітчизняного природознавця, педагога В.Ф. Зуєва до формування змісту шкільної природничої освіти наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст.*

**Ключові слова:** В.Ф. Зуєв, природнича освіта, зміст освіти, підручник.

Проблема викладання природничих наук сьогодні є однією з актуальних. Інтенсивний розвиток науки останніх років і принципів організації наукового знання вимагає приведення теорії педагогіки й окремих шкільних курсів у відповідність із сучасними уявленнями про організацію процесу пізнання. Перед навчальними курсами природознавства постають завдання формування концептуального уявлення про сучасне природознавство, принципи організації процесу пізнання, структуру наукового знання.

Актуальність визначається необхідністю побудови ефективної системи природничо-наукової підготовки з урахуванням потреб освітньої практики, закономірностей і логіки зміни цілей, змісту, основних форм і способів організації природничої освіти, основних засобів передачі природничо-наукових знань підрастаючому поколінню на різних етапах його становлення та розвитку.

Проблема змісту шкільної природничої освіти опинилася в центрі уваги педагогів наприкінці ХVІІІ ст. Це було зумовлено потребами школи, логікою розвитку педагогічної теорії [1]. Більшість наукових праць, що видавалися педагогами-природознавцями того часу, містять ряд цінних ідей і думок, які є здобутком історії педагогіки. Вони не втратили актуальності сьогодні і тому заслуговують на дослідження з погляду позитивного досвіду розвитку природничої науки й освіти.

Розвиток природничої освіти в Україні висвітлено у дослідженнях окремих істориків-природознавців, педагогів і методистів минулого та сучасності: О. Біди, В. Буринського, Т. Васютіної, М. Верзиліна, П. Григорова, Л. Гуцал, Б. Райкова, В. Коваленка, В. Левашової, Н. Малько, А. Мартін, О. Савченко, Т. Собченко, С. Старостіної, В. Федорової, І. Шульги, Л. Никитюк та ін.

Персоналії видатних учених-природознавців, їхня науково-педагогічна та творча спадщина стали предметом дослідження Н. Малько (О. Герд), Ф. Орешкова (О. Герд), Б. Райкова (В. Половцов, К. Рудь, А. Теряєв, О. Герд, К. Ягодівський), В. Савчука (І. Акінієв), Т. Лукіної (Б. Райков), О. Некрасова (Ч. Дарвін, К. Тімірязєв), К. Ягодівського (Д. Кайгородов, О. Герд) та інших.

Окремі аспекти творчої спадщини В.Ф. Зуєва висвітлюються в працях Д. Гурвіча, О. Кулябко, М. Матвєєва, Б. Райкова, В. Федорової та інших.

Наш співвітчизник, природодослідник, мислитель, учений Василь Федорович Зуєв (1754–1794) посідає особливе місце серед видатних представників



природознавства кінця XVIII – початку XIX ст. Він був одним із перших методистів Росії, який звернувся до проблеми змісту природничої освіти у середніх навчальних закладах. Але наукова і педагогічна спадщина відомого природознавця, талановитого педагога була недостатньо оцінена сучасниками й майже повністю забута. Дослідники історії науки й освіти зацікавилися постаттю В.Ф. Зуєва лише в другій половині XX ст. Його наукові здобутки глибоко проаналізовані і відображені в багатьох публікаціях, однак сучасні вчені відзначають, що вони настільки багатограними й багатоплановими, що можна виокремити нові пласти його природничо-наукової спадщини. Вони широко обговорюються під різним кутом й аналізуються на новому, збагаченому рівні. На сьогодні погляди та ідеї В.Ф. Зуєва залишаються актуальними в контексті розвитку шкільної природничої освіти.

*Метою статті* є аналіз основних підходів В.Ф. Зуєва до формування змісту шкільної природничої освіти кінця XVIII – початку XIX ст.

Сьогодні природнича освіта є одним із найважливіших компонентів підготовки підростаючого покоління до самостійного життя. Поряд з гуманітарним, соціально-економічним, математичним і технологічним компонентами освіти вона забезпечує всебічний розвиток особистості дитини під час її навчання та виховання в школі. Під змістом природничо-наукової освіти в сучасній загальноосвітній школі розуміють педагогічно адаптовану систему знань, умінь і навичок про навколишній світ природи та методи його пізнання й перетворення, що становлять основу природничих наук – факти, поняття, закони, теорії, моделі, досліди, методи, уміння й прийоми розумової та практичної, дослідницької й творчої діяльності, приклади застосування досягнень наукових знань у розвитку матеріальної (технічної) й духовної культури, культурно-історичний матеріал про різні етапи розвитку природознавства, життєдіяльності видатних учених та винахідників [6, с. 112].

Проблема змісту шкільної освіти, як було зазначено вище, опинилася в центрі уваги педагогів наприкінці XVIII ст. У той час у педагогіці з'явилися теорії формальної і матеріальної освіти. Прихильники формальної освіти вважали, що завдання освіти полягає в розвитку здібності до аналізу й синтезу, дедукції та індукції, у розвитку логічного мислення, обстоювали так званій класичний напрям в освіті й ігнорували роль праці у вихованні підростаючого покоління. Формальній освіті протистоїть теорія матеріальної освіти, що висуває на передній план завдання оволодіння знаннями фактів і недооцінює спеціальні зусилля щодо розвитку особистості. Прогресивні педагоги того часу критикували ці теорії як однобічні та вузькі [7, с. 322]. Сучасна вітчизняна педагогічна наука вважає поділ освіти на формальну й матеріальну помилковим. Вона вбачає завдання навчання в тому, щоб забезпечувати учнів знаннями, уміннями й навичками, готувати їх до життя і одночасно розвивати їх розумові здібності й духовні сили.

Суперечки між прибічниками матеріальної і формальної освіти відіграли важливу роль і в долі природничої освіти. Прибічники матеріальної освіти звертали увагу на те, що вивчення природничих наук найкращим чином сприяє розвитку пізнавальних здібностей учня. По-перше, оскільки основи природничих наук є елементарними і не потребують спрощень, то при вивченні суворо наукової термінології, характерної для природознавства, кожне поняття асоціюється з певним уявленням. По-друге, при вивченні реальних предметів активно вклю-

чаються органи чуття, за допомогою яких людина отримує знання про зовнішній світ.

У прибічників матеріальної освіти був і інший аргумент: чим більшою є сума знань, що використовується, тим ближчими є ідеали економічного добробуту, який зумовлюється раціональним використанням природних багатств країни. Апологети формальної освіти наполягали на тому, що вивчення гуманітарних наук і, зокрема, давніх мов, “само по собі достатньо утворює і розвиває дух людини, готуючи її до сприйняття усіх можливих – і моральних, і наукових – істин” [1].

Ці суперечки між прибічниками теорії формальної і теорії матеріальної освіти, які тривали протягом XIX – початку XX ст., мали позитивне значення для теорії змісту природничої освіти. Одним із найважливіших наслідків було прагнення педагогів з’ясувати загальноосвітню цінність кожного предмета, у тому числі й природничих наук, і, відповідно, визначити їх місце в курсі початкової і середньої школи.

Вагомий внесок у формування змісту шкільної природничої освіти кінця XVIII – початку XIX ст. було зроблено В.Ф. Зуєвим. Як відзначив дослідник життя та педагогічної діяльності В.Ф. Зуєва професор Б.Є. Райков: “Академік Василь Федорович Зуєв, географ і природознавець, відіграв непересічну роль в розвитку педагогічних ідей у Росії. В.Ф. Зуєв брав діяльну участь в організації загальноосвітньої школи, був автором першого підручника природничої історії, першим методистом природознавства і наставником першої групи вчителів з цього предмета...” [2, с. 3].

Він народився у Петербурзі в сім’ї солдата Семенівського полка, здобув академічну освіту, захистив дисертацію. В Лейдені і Страсбурзі вивчав природничу історію, анатомію, фізіологію, фізику, хімію тощо. В.Ф. Зуєв шість років присвятив вивченню природи Сибіру, беручи участь в експедиції під керівництвом П.С. Палласа. Після повернення з експедиції учений почав викладати в учительській семінарії. Василь Федорович був призначений у семінарію професором природничої історії. В його руках зосередилася підготовка майбутніх учителів природознавства і він виступив у ролі першого методиста нового предмета. Ось як Б.Є. Райков відзначив педагогічний талант молодого вченого: “Здібна й енергійна людина, природознавець, який вивчав природу і в сибірській тайзі, і в степах Новоросії, мандрівник, що об’їхав найвіддаленіші куточки своєї батьківщини, вчений, який знав дуже багато, і педагог, що вмів добре передавати свої знання, В.Ф. Зуєв був безцінним надбанням для вчительської семінарії. Молодий академік мав там великий вплив і з інтересом віддавався педагогічній справі” [4, с. 16–17].

У 80-х рр. XVIII ст. розпочалася організація системи народної освіти. Для здійснення цього проекту 7 вересня 1782 р. була створена комісія з влаштування народних шкіл, яку очолив Ф.І. Янкович де Мірієво. Перший “Статут народним училищам в Російській імперії” був прийнятий 22 вересня 1786 р. Згідно з цим статутом, народні училища поділялися на два типи: головні, які склалися з чотирьох класів, – у губернських містах і малі – з двох класів у повітових містечках. Курс навчання в малих училищах обмежувався читанням, письмом, лічбою і вивченням Закону Божого. Природничі ж науки входили до навчальних планів старших класів головних народних училищ і були представлені: в 3-му класі –

загальною Європейською Географією і землеписом Російської держави; в 4-му класі статут передбачав “викладати Російську історію, Географію всезагальну і математичну із завданнями на Глобусі; також основи Геометрії, Механіки, Фізики, Природничої Історії і Громадянської Архітектури, передбачалося з наук Математичних на перший рік Геометрію і Архітектуру, а на другий Механіку і Фізичку” [8].

Великий інтерес у цьому документі становить постановка питання про необхідні засоби навчання. Для успішного проведення уроків природничої історії обов’язковими вважались підручник природничої історії і природні наочні посібники – “зібрання природних речей з усіх трьох царств Природи, потрібних для роз’яснення і пізнання природничої історії” [5, с. 648]. “Устав народним училищам” впроваджував класно-урочну систему як основну форму організації навчання (на противагу індивідуальній роботі з учнями) [8].

При головних училищах рекомендувалося відкривати бібліотеки, а також навчальні кабінети, у яких повинні бути представлені наочні посібники з природничої історії, математики, фізики.

Постала потреба підготувати вчителів для системи загальноосвітніх шкіл. Завдання комплектування вчителями головних і малих народних училищ взяло на себе Головне народне училище, відкрите у 1783 р. в Петербурзі (в 1786 р. зі складу Петербурзького Головного народного училища виокремилась учительська семінарія – прообраз педагогічного інституту). Серед перших викладачів природознавства цього навчального закладу був ад’юнкт В.Ф. Зуєв (з 1787 р. академік), стараннями якого були добре облаштовані мінералогічний, зоологічний, ботанічний і фізичний кабінети в Головному народному училищі.

Як було вказано вище, протягом 1782–1786 рр. в Росії було проведено реформу народної освіти й організовано народні училища. Вперше в школах було введено природознавство як навчальний предмет. Статут, увівши новий предмет, не визначав його змісту. Тому потреба у виданні підручника з природничої історії, як для школярів, так і для студентів, була невідкладною.

Це завдання вирішив виданий для народних училищ підручник “Начертание естественной истории”. Він і є найкращим документом, який дає змогу судити про зміст і методику викладання шкільного природознавства на етапі його становлення.

Саме В.Ф. Зуєву була доручена підготовка першого вітчизняного шкільного підручника з природознавства “Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи” (1786) [3].

У журналі Комісії про створення народних училищ від 27 травня 1785 р. записано: “Складену д. колезьким асесором і Головного училища професором В.Ф. Зуєвим природничу історію, визнану від Комісії для вживання народними училищами придатною і зручною, надрукувати в типографії Брейткопфа в кількості 3 тисяч екземплярів” [2, с. 14].

У вказаному підручнику в розгорнутому вигляді був представлений зміст навчання природничої історії. Автором подано методичні вказівки стосовно викладання природознавства, а також звернено увагу на зміст та шляхи викладання природознавства у середній школі [9].

І хоча в XVIII ст. існували зарубіжні підручники, у яких вивчення природи починалося з опису будови людського тіла й організмів тварин, поява цього під-

ручника була вкрай необхідною. Ці підручники не могли служити зразками для підручника В.Ф. Зуєва, оскільки не підходили до російських умов. Не було в них і методичних рекомендацій для вчителів, що викладають курс природознавства. Авторів російського підручника вперше довелося вирішувати методичні питання щодо відбору змісту і послідовності вивчення курсу природознавства.

Виданий Комісією народних училищ у 1786 р. підручник був розісланий по усім училищам. Тут він став основним класичним керівництвом для шкільного і позашкільного пізнання природи. Усього витримав п'ять видань, причому останнє побачило світ у 1814 р.

Імені автора на обкладинці не було. Так видавалися практично всі офіційні підручники того часу. Авторство встановив на основі архівних матеріалів багато років потому професор Б.Є. Райков. Складався підручник з двох томів невеликого формату і поділявся на розділи. У ньому В.Ф. Зуєв вперше встановив послідовність вивчення природознавства від неживого до живого:

- 1) викопне царство (нежива природа); 2) “царство рослин” (ботаніка);
- 3) “царство тварин” (зоологія). Сюди він відніс і людину [3].

Виділення цих трьох розділів зумовило побудову сучасних курсів “Природознавство” і “Біологія”. Біологія до цього часу викладається в межах чотирьох дисциплін “Ботаніка”, “Зоологія” і пізніше розроблених “Основ анатомії і фізіології людини” й “Основ дарвінізму” (з 1939 р.), що пізніше ввійшли до курсу “Загальної біології”.

Аналізуючи зміст розділу “Викопне царство” природничої історії, відзначимо, що характеристика неживої природи представлена дуже компактно, але досить повно і різнобічно. Класифікація неорганічних тіл ґрунтується на їх фізико-хімічних властивостях. При описі кожного відділу враховувалися: колір речовини, агрегатний стан, ковкість, розчинність у воді, розчинність у маслах, місцезнаходження у природі, застосування в побуті.

Розділи ботаніки і зоології в підручнику являють собою невеличкі монографії з коротким малюнком (у ботанічній частині) життя і будови рослин; у зоологічній частині подано опис окремих тварин. Наведено народні назви рослин і тварин. Описані В.Ф. Зуєвим ті рослини і тварини, які зустрічаються на території Росії і мають практичне значення. Натомість опис іноземної флори і фауни коротко викладений автором наприкінці підручника, у додатках.

Необхідно відзначити високу науковість викладу навчального матеріалу, що характеризує рослинний світ. Описуючи анатомічні особливості рослин, автор підручника вказує на їх клітинну будову.

Характеристика світу тварин займає найбільшу частину природничої історії, оскільки зоологія до кінця XVIII ст. була вивчена більш повно, ніж інші царства природи. При характеристиці будови тварин найбільшу увагу автор звернув на життєво важливі органи, при цьому підкреслив їх зв'язок з функціями, які вони виконують. До розділу “Тваринне царство” включені й відомості про людину, що було дуже сміливо в той час. Ними завершуються останні параграфи малювання будови тварин.

Відображення тих позицій, які склалися до того часу в науці, визначає і сам зміст підручника. Слід відзначити, що В.Ф. Зуєв не захоплювався систематикою, незважаючи на те, що в той час вона становила основний зміст науки. Авторитет К. Ліннея у XVIII ст. був надзвичайно великий, і всі укла-

дачі навчальних посібників з природознавства дотримувались його системи, тобто зводили знайомство з природою до перерахування класів, отрядів, сімейств, родів і видів, з короткими характеристиками таксономічних підрозділів. У шкільній практиці таке викладання було безплідним, воно відштовхувало учнів своєю сухістю. В.Ф. Зуєв уникнув цього недоліку, який був притаманний літературі того часу з ботаніки та зоології. Він побудував підручник монографічно: систематиці приділено небагато уваги, автор описав окремих представників рослинного і тваринного царств, подав цікаві і науково достовірні свідчення.

Підручник написаний відповідно до матеріалістичних ідей і позбавлений релігійних та ідеалістичних тлумачень явищ природи. Жодної згадки про Бога, не описано фантастичні тварини і різні забобони.

Розробка змісту предмета і підручника здійснювалися В.Ф. Зуєвим у світлі головного завдання, яке має стояти перед школою – зв'язок освіти з життям. З іншого боку, зміст першого навчального посібника з природознавства відображає прогресивну для того часу дидактичну установку Я.А. Коменського. Згідно з цією ідеєю, до навчального матеріалу повинні включатися об'єкти і явища, які пізнаються емпірично, тобто шляхом опису фактів, спостережень, що мають практичне значення, що, згідно з Я.А. Коменським, необхідно для розуміння як "влаштування світу", так і всього того, що відбувається в повсякденному житті. Таким чином, В.Ф. Зуєвим уперше був намічений необхідний зв'язок між наукою і шкільним природознавством.

"Начертание естественной истории" дає нам деякі уявлення про те, які ж були практичні прийоми і методи природознавства наприкінці XVIII – на початку XIX ст. У передмові до підручника В.Ф. Зуєв помістив ряд вказівок для вчителів: "В народному училищі вчитель, який викладає за цією книгою просить, по-перше, того чи іншого учня читати попараграфно; прочитавши один параграф потрібно пояснити те, про що в ньому йдеться, і пояснивши запитує того чи іншого учня, як вони зрозуміли прочитане й пояснене. Якщо більша частина учнів відповідає добре, то вчитель просить читати далі, як вказано вище; в іншому випадку знову пояснюється попередній параграф" [3, с. 1]. З цього уривку стає зрозумілим, що основним методом викладання була бесіда, у ході якої читання підручника чергувалося з живою мовою учнів і вчителя. Необхідний запас знань у галузі даної науки учень, ймовірно, набував у результаті механічного заучування тексту підручника і його наступного відтворення.

У своїй праці В.Ф. Зуєв наголошував на необхідності використання натуральних предметів природи (при вивченні мінералів і рослин) та їхніх зображень у вигляді таблиць і картин (при вивченні тварин). У зв'язку з цим він рекомендував такі методичні прийоми, як розпізнавання і опис своїми словами природних об'єктів, пошук на географічних картах місць, звідки вони походять. Автор рекомендував проведення бесід, які активізують мислення. Він виступав за створення кабінету навчальних посібників, підкреслюючи, що в ньому насамперед мають бути представлені зразки місцевої природи.

Згідно з поглядами В.Ф. Зуєва, для формування міцних знань та усвідомлених знань у процесі навчання потрібна певна організація мисленнєвої діяльності учнів, якої можна досягти поєднанням на уроці словесних і наочних методів (демонстрацією природних предметів, таблиць і картин).

Академік П.С. Паллас – вчитель В.Ф. Зуєва та відомий природодослідник, високо оцінюючи підручник В.Ф. Зуєва, зауважив, що ця книга перевершує всі відомі йому з цього предмета іноземні підручники. Інші вітчизняні підручники з цього предмета, що з'явилися у першій чверті XIX ст., були якісно набагато гіршими. Він становить інтерес і сьогодні, а рекомендації В.Ф. Зуєва і його практична робота з підготовки вчителів природознавства в учительській семінарії свідчить, що вже тоді, у XVIII ст., з самого початку вивчення природознавства в школі, порушувались і певною мірою вирішувались питання активізації пізнавальної діяльності учнів.

Далі розвиток шкільного предмета “Природознавство” пішов шляхом розвитку самого біологічного знання. У XIX ст. розроблялися підручники окремо з ботаніки й зоології з вимогами “називати, описувати і класифікувати” живі об'єкти, тобто відображати потребу біологічної науки того часу в класифікації вивчених організмів. Мінералогія також вивчалась окремо з тими ж самими вимогами описово-систематичного напрямку науки. Шкільний курс “Біології” з часом ускладнювався за рахунок біологічної інформації, на основі якої можна було поступово вибудовувати біологічну картину світу. Знання з мінералогії частково увійшли до шкільного курсу “Географії”. Самостійний предмет “Мінералогія” зник зі школи на початку XX ст. З поділом курсу “Природознавство” на біологічні та мінералогічні дисципліни можливість формування в учнів єдиної природничо-наукової картини світу була втрачена.

Після смерті В.Ф. Зуєва його підручник був забутий, з'явилися нові, методично не такі продумані, недоступні для розуміння учнями, зміст яких являв собою перелік систематичних ознак. Забуті були і його методичні рекомендації. Негативну роль у вирішенні питань навчання природознавства відіграло виключення цього предмета з навчальних планів середньої школи з 1828 до 1852 рр., тобто майже на чверть століття.

Діяльність В.Ф. Зуєва в галузі шкільного природознавства не обмежується лише написанням шкільного підручника. Як викладач “природничої історії” в учительській семінарії він зосередив у своїх руках підготовку молодих учителів природознавства. Вагомий внесок зроблено ним у методику викладання цього предмета. Особливу увагу приділяв наочності. Малюнки радив використовувати тільки тоді, коли не можна показати натуру. Він єдиний з перших вітчизняних педагогів-природників склав до свого підручника атлас настінних зоологічних таблиць, які друкувались окремими таблицями і розсилалися по школах аж до другої чверті XIX ст.

Учні і педагоги семінарії, де викладав В.Ф. Зуєв, вперше в історії російської школи видавали з 1 квітня 1784 р. Журнал “Растущий виноград”, редактором якого був професор природничої історії В.Ф. Зуєв. Усього було випущено 24 книжки. У них друкувались статті філософського, історичного характеру, педагогічні роздуми, багато робіт, присвячених питанням викладання природознавства, географії, астрономії тощо.

**Висновки.** Таким чином, у ході наукового пошуку охарактеризовано внесок В.Ф. Зуєва у формування змісту шкільної природничої освіти наприкінці XVIII – початку XIX ст. Доведено, що В.Ф. Зуєв брав найактивнішу участь в організації російської загальноосвітньої школи, в підготовці перших учителів з природознавства. Його підручник “Начертание естественной истории” є найкращим докумен-

том, який дає змогу судити про зміст і методику викладання шкільного природознавства на етапі його становлення. Робота одночасно стала і першою програмою з природознавства й першим методичним посібником для вчителя. Вирішуючи практичні питання викладання “природничої історії”, В.Ф. Зуєв розпочав вирішення найважливіших проблем методики: наука і навчальний предмет, науковість, послідовність і система змісту, доступність його викладання, місце природничої наочності, усвідомленість знань учнів, практична роль природничої освіти.

#### Список використаної літератури

1. Васильева Н.А. Роль и место естествознания в системе общего образования / Н.А. Васильева // Проблемы и перспективы современной науки : сб. науч. тр. – Томск, 2008. – Вып. 1. – С. 10–11.
2. Зуев В.Ф. Педагогические труды / В.Ф. Зуев ; [под ред. Б.Е. Райкова]. – М. : АПН, 1956. – 147 с.
3. Зуев В.Ф. Начертание естественной истории / В.Ф. Зуев. – М., 1786. – 213 с.
4. Райков Б.Е. Пути и методы натуралистического просвещения : сб. ст. / Б.Е. Райков, член АПН РСФСР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 488 с.
5. Россия. Комиссия об учреждении народных училищ. Устав народным училищам в Российской империи. – СПб., 1783 / Полное собрание законов Российской империи. – СПб. : II отд. Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. – Т. XXI. – № 16421. – 1083 с.
6. Попова Т.М. Зміст природничо-наукової освіти як дидактична категорія / Т.М. Попова // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2011. – Вип. 2. – С. 106–113.
7. Савченко О.Я. Зміст загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Енциклопедія освіти / [Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 322–324.
8. Устав Народным училищам в Российской Империи : принят 22 сентября 1786 г. / уложенный в царствование императрицы Екатерины II. – СПб., 1786. – 122 с.
9. Федорова В.Н. Первый русский учебник по естествознанию / В.Н. Федорова // Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1948. – Т. 71. – С. 137–158.
10. Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / сост. Н.А. Желваков ; под общ. ред. С.А. Каменева. – М., 1936. – Т. IV. – Ч. II. – 516 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2013.*

---

#### **Коробченко А.А. Роль В.Ф. Зуева в формировании содержания школьного естественного образования (конец XVIII – начало XIX в.)**

*В статье приведен краткий анализ основных подходов известного отечественного естествоиспытателя, педагога В.Ф. Зуева к формированию содержания школьного естественного образования в конце XVIII – начале XIX в.*

**Ключевые слова:** *В.Ф. Зуев, естествознание, естественное образование, содержание естественного образования, учебник.*

#### **Korobchenko A. The Role of V.F. Zuev in forming of maintenance of school natural education (end XVIII is beginning of XIX century)**

*In the article the short analysis of basic approaches of the known domestic naturalist, teacher of V.F. Zuev is given to forming of maintenance of school natural education at the end of XVIII – beginning XIX century.*

**Key words:** *V.F. Zuev, natural science, natural education, maintenance of natural education, textbook.*

## ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОМЕРЦІЙНОЇ ОСВІТИ В НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Виявлено чинники, що сприяли розвитку комерційної освіти в Наддніпрянській Україні в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. та відокремленню її у самостійну освітню галузь.*

**Ключові слова:** комерційна освіта, професійна освіта, чинники розвитку, галузь освіти.

Сучасний період історії України характеризується зміною економічної моделі, переходом до ринкової структури господарювання, появою нових тенденцій у розвитку міжнародних відносин (глобалізацією та регіоналізацією). Глобалізація в сучасному розумінні передбачає не тільки обмін товарами, послугами, капіталом, який виходить за межі державних кордонів, а й трудовими ресурсами. Регіоналізація, у свою чергу, виявляється у створенні економічно інтегрованих просторів. Цей процес набуває форм постійного та неухильного зростання міжнародного переплетення національних економік, що передбачає обмін спеціалістами, перш за все, в галузі комерції і торгівлі. У цих умовах Україна мусить мати чітку далекосяжну геостратегію щодо свого соціально-економічного, політичного та культурного розвитку, однією з головних складових якої є система професійної освіти, яка не завжди відповідає економічному й соціальному попиту на відповідних спеціалістів, що не може не позначитись на загальному розвитку держави.

Цей процес у своїх основних рисах повторює ситуацію соціально-економічного розвитку України наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., коли потреба в комерційних кадрах постала настільки гостро, що виявилась у створенні самостійної галузі професійної освіти. Певні моменти розвитку українського суспільства тих часів ініціювали появу нових адекватних форм і методів освіти, сприяли трансформації традиційних відповідно до соціально-економічних і суспільно-політичних умов, а також національних, етичних, релігійних традицій та інтересів різноманітних соціальних груп.

Отже, необхідність у модернізації української економіки, що вимагає перебудови системи підготовки кадрів, а також процес трансляції досвіду від одного покоління до наступного як базисної основи соціального розвитку, свідчать про актуальність та соціально-культурну значущість вивчення чинників, що сприяли становленню системи комерційної освіти в Наддніпрянській Україні наприкінці ХІХ – початку ХХ ст., його екстраполяції на соціальну дійсність.

Радянські історики дореволюційної системи освіти (Є.М. Мединський, Ш.І. Ганелін, М.А. Константинов, Ф.Ф. Корольов, Е.Д. Днепров, Б.К. Тебієв та ін.), надаючи позитивні оцінки вітчизняній комерційній освіті, приділяли в своїх працях незначну увагу цьому типу навчальних закладів. Середнім комерційним



училищам було присвячено дві дисертаційні роботи на кандидатському рівні, виконані в 1953 і 1954 рр. (М.С. Зинченко, Б.М. Парнікель).

Окремі свідчення з історії комерційних училищ Наддніпрянської України відображено в дослідженнях, присвячених “новим школам” кінця XIX – початку XX ст. (А.М. Михайлова), а також у працях з історії професійно-технічної освіти (С.Я. Бартишев, А.М. Веселов, М.М. Кузьмін, Є.Г. Осовський та ін.).

Бібліографія “Советская литература по истории школы и педагогике дореволюционной России 1918–1977 гг.” містить лише вісім публікацій щодо комерційних навчальних закладів.

Становленню та розвитку комерційної освіти в Росії XVIII – початку XX ст. та в Україні кінця XIX – початку XX ст. присвячено історико-педагогічні дисертаційні роботи на кандидатському рівні, виконані в 1996 і 1998 рр. (Н.М. Калиніна та В.М. Постолатій). Їх автори розглядають динаміку розвитку комерційної освіти, кількісні та якісні показники вітчизняної комерційної школи зазначеного періоду в контексті розвитку загальної й професійної освіти.

У 2001 р. Ю.М. Масловим було проведено історичне дослідження на кандидатському рівні, яке висвітлювало діяльність державних органів міських громадських установ, земств, станових і громадських організацій, приватних осіб щодо створення та зміцнення системи комерційної освіти в Російській імперії наприкінці XIX – початку XX ст., а також сам процес становлення й розвитку мережі комерційних навчальних закладів. Автор торкається проблеми соціокультурних чинників становлення комерційної освіти в Росії досліджуваного періоду.

Аналіз публікацій і дисертаційних робіт свідчить про те, що поза увагою науковців залишилась більша частина чинників, що сприяла розвитку в Україні комерційної освіти й перетворенню її установ на ефективні професійні навчальні заклади.

**Мета статті** – виявити чинники, що сприяли становленню та розвитку комерційної освіти в Наддніпрянській Україні другої половини XIX – початку XX ст. та відокремленню її в самостійну освітню галузь.

Під комерційною освітою слід розуміти структурну групу навчальних закладів, які здійснюють підготовку спеціалістів для галузей торгівлі, фінансів, бухгалтерії тощо.

Аналіз сучасної науково-педагогічної, історичної літератури, вітчизняних періодичних видань другої половини XIX – початку XX ст., а також праць відомих педагогів та науковців означеного періоду свідчить про те, що головним чинником, який сприяв організації системи комерційної освіти в Наддніпрянській Україні, був соціально-економічний.

З одного боку, промисловий переворот, розвиток транспортної інфраструктури, розширення внутрішньої та зовнішньої торгівлі, товарно-грошових відносин, поява у зв'язку із цим нових спеціальностей вимагали збільшення кількості відповідних спеціалістів різного ступеня кваліфікації: бухгалтерів, комівояжерів, прикажчиків, товарознавців, комерційних кореспондентів, біржових маклерів, керівників (управляючих), перекладачів, правознавців у галузі комерційного права тощо. В умовах розвитку промислово-торговельного капіталу постійно відчувався попит на комерційні кадри, який не можна було задовольнити лише шляхом практичної виучки, як це було раніше.

З іншого боку, прискорення модернізації економіки, кардинальна зміна суспільно-економічних відносин після селянської реформи 1861 р. та інших бу-

ржуазних реформ, що відбувались у Російській імперії протягом 60–70-х рр. XIX ст., привело до залучення в ринкові відносини мільйони людей, для яких комерційні знання стали життєво необхідними. Це виявилось потужним соціальним чинником, що сприяв створенню якісно нових навчальних закладів. У таких умовах тодішня система професійної освіти постала перед досить важливим соціальним завданням: підвищення загального рівня грамотності вже вільного населення, а також надання соціальної перспективи вихідцям із “нижчих станів”.

Крім того, ідея необхідності створення системи комерційної освіти, яка мала за мету надати знання, корисні саме для торговельної діяльності, була осмислена й прийнята в означений період, з одного боку, громадськістю, з іншого – власниками промислових, торговельних і фінансових установ. До цього часу молоді люди навчались комерції, стоячи за прилавком та спостерігаючи за діями досвідчених купців і торговців. Намагання уряду Катерини II створити в державі широку мережу училищ, в яких би навчали дітей не тільки “Закону Божому” та грамоті, а й комерції, політичної економії, народному праву, зустріли опір з боку батьків. Так, у 1790 р. міщани багатьох міст Російської імперії подали своїй губернській владі майже однакові “чолобитні”: “купеческих и мещанских детей в школах не состоит, да и впредь к изучению в училища отдавать детей мы не намерены. Того ради содержать училища желания никакого нашего не состоит и мы не видим для себя от оных пользы”. Але в другій половині XIX ст. ситуація змінилася. Невпинний поступ часу потребував поглиблення й поширення комерційних знань. Торговельна та комерційна діяльність стала набагато складнішою, вона виходила за межі міст і навіть такої великої держави, як Росія. Тому купці, власники підприємств, торгових установ стали самі виявляти ініціативу щодо створення комерційних навчальних закладів у великих містах Наддніпрянської України та фінансувати їх за власний кошт.

Так, ідея необхідності розвитку комерційної освіти в Харкові спонукала до значних пожертвувань окремих представників купецького товариства, фінансово-кредитних закладів та промисловців міста. Власник заводу сільськогосподарських машин М.Х. Гельферіх виділив 12 тис. рублів на заснування трьох стипендій свого імені [5, с. 100]. Товариство взаємного кредиту прикажчиків м. Харкова на заснування 16 стипендій для дітей своїх членів виділило 40 тис. рублів, Земельний банк (до середини 1890-х рр.) – 17 тис. рублів, Міський купецький банк – 15 тис. рублів, Торговельний банк – 9 тис. рублів, 2-е Харківське товариство взаємного кредитування – 11,8 тис. рублів, купці П.П. Рижов і І.О. Сергєєв – по 4 тис. рублів, голова Біржового комітету О.К. Алчевський – 1 тис. рублів та ін. [3, с. 43–48].

Більша частина коштів на утримання Київського комерційного училища також асигнувало Купецьке товариство міста. У 1899–1900 рр. воно виділило 58,5% необхідних коштів, тоді як плата за навчання, що надходила від учнів, становила 22,5%, а прибуток училища у вигляді відсотків з цінних паперів – 16,7% [4]. Купці-промисловці засновували стипендії для незаможних вихованців Київського комерційного училища. Одним із перших був М.А. Терещенко, який у квітні 1897 р. вніс до стипендіального фонду 30 тис. рублів, а в 1898 р. було затверджено 12 стипендій його імені [2].

У Луганську торговельна школа (відкрита у вересні 1900 р.) також утримувалась на кошти міського самоврядування і Ради з’їзду гірничопромисловців [4].

Слід виділити ще один соціальний чинник, який спонукав власників промислових та комерційних підприємств виявляти ініціативу щодо проблеми створення

системи комерційної освіти. Купецькі фамілії в зазначений історичний період не відрізнялись стійкістю. Це виявлялося в тому, що сини відомих комерсантів відмовлялись продовжувати справу батьків. Причини були дві: або марнотратство нащадків від відсутності спеціальних комерційних знань, або перехід у вищий стан після здобуття університетської освіти (оскільки альтернативи не було). Важливу роль у цьому процесі відіграло введення в містах так званого інституту почесного громадянства. Д.І. Багалеї, розглядаючи цю проблему, констатував таке: “Создание в николаевское время нового городского сословия – почетного гражданства, имевшее целью поощрять “людей среднего рода” в их торгово-промышленных занятиях и создать, так сказать, крупную буржуазию, в действительности только содействовало более легкому переходу купечества из лавки в эскадрон или за канцелярский стол: если для купеческого сына требовалось солидное образование для того, чтобы выйти в дворяне, то для почетного гражданина такой переход был совсем не труден: аттестат уездного училища открывал перед ним двери канцелярии, а домашнего образования было вполне довольно для командования эскадром” [1, с. 173–174].

Отже, система вітчизняної комерційної освіти не виникла на голому місці, вона була продуктом культурно-історичного розвитку. Уже з другої половини XVIII ст. робили перші спроби відкриття одиничних комерційних училищ. Але недостатній рівень розвитку економіки тих часів зумовив обмежений рівень організації підготовки спеціалістів для комерції, тому що широкого попиту на них не було. Незважаючи на це, в результаті цієї діяльності (як правило, приватних осіб, суспільних організацій) було накопичено перший організаційний досвід щодо створення комерційної освіти. У XVIII – на початку XIX ст. тривали активний пошук концепції оптимального розвитку системи комерційної освіти на вітчизняному ґрунті, вивчення досвіду європейських країн тощо.

У цьому контексті великий внесок в обґрунтування необхідності створення й розвитку системи комерційної освіти зробила вітчизняна прогресивна інтелігенція та педагоги-науковці, які порушували питання щодо форм, методів, поширення комерційних знань та їх значення для розвитку економіки держави. Усі ці проблеми обговорювали на засіданнях з’їздів, присвячених технічній і професійній освіті, які проводили за ініціативою “Російського технічного товариства”. Характеризуючи завдання, що стояли перед комерційною освітою, видатний український економіст і педагог М.М. Соболев писав: “Вищі комерційні навчальні заклади мають мету надати завершену наукову освіту для торгових діячів, озброїти їх методами наукового дослідження і дати наукове розуміння всіх складних проблем торгового і кредитного обороту. Така широка наукова підготовка потрібна для діячів керівного характеру таких, як керуючих торговими конторами, директорів великих торгових підприємств, банків, транспортних підприємств та ін. Вона повинна виробити в учнів широкий кругозір, здатність до ініціативи, вміння пристосовуватись до нових умов ринку. У центрі науки вищої комерційної школи стоїть (знаходиться) політична економія зі всіма її розгалуженнями, яка доповнюється юридичними, технічними і спеціальними комерційними науками” [6, с. 248–249].

Вітчизняні економісти-педагоги зазначеного періоду створювали навчально-методичну базу для викладання нових для того часу і таких необхідних для фахової комерційної освіти наук, як політична економія, товарознавство, бухгалтерський облік; переглядали зміст цих навчальних дисциплін відповідно до потреб часу та розвитку самих наук. Слід зазначити, що ці навчальні дисципліни були вже виділе-

ні в Європі та США як самостійні; написані відповідні підручники для їх викладання. На початку XX ст. (1906–1908 рр.) вийшов перший вітчизняний підручник з товарознавства під назвою “Руководство по товароведению с необходимыми сведениями из технологии”, авторами якого були М.Я. Кіттари, П.П. Петров, Я.Я. Нікітінський. Видання цієї книги дало змогу викладати товарознавство як самостійну дисципліну в українських комерційних навчальних закладах. Усе це дало можливість створити зміст середньої та вищої комерційної освіти, що стало важливим чинником для створення системи відповідних навчальних закладів.

Не менш важливе значення на становлення та розвитку комерційної освіти в Наддніпрянській Україні мав геополітичний чинник. Безпосередній вплив на формування мережі вітчизняних комерційних закладів справили освітні реформаторські процеси, які відбувались у другій половині XIX – на початку XX ст. в Європі, перш за все, в Австро-Угорщині та Німеччині. Засновником фахової освіти в Європі прийнято вважати Німеччину, де вперше розроблено та втілено в життя розгалужену багатофункціональну систему комерційної освіти, яка була перейнята багатьма державами, Російською імперією тощо. Так, перші комерційні училища було відкрито в Москві та Петербурзі наприкінці XVIII ст. за зраками Гамбурзької та Віденської комерційних академій. Наддніпрянська Україна як складова Російської імперії була повністю інтегрована в її соціально-економічний та освітній простір, що безпосередньо впливало на розвиток комерційної освіти на вітчизняних теренах.

Міністр фінансів Росії, автор відомої грошової реформи 1895–1897 рр. С.Ю. Вітте неодноразово підкреслював важливість вищої спеціальної економічної освіти й необхідності підготовки широко освічених економістів для державної та громадської економічної діяльності з тим, щоб “поповнити відчутну прогалину у вищій комерційній освіті, а також утворити необхідний контингент викладачів для комерційних училищ з спеціальних предметів”. Це завдання С.Ю. Вітте поклав на економічне відділення С.-Петербурзького Політехнічного інституту, який було засновано за його ініціативою в жовтні 1902 р. В записці “Про заснування Політехнічного інституту в С.-Петербурзі” він писав: “Відсутність людей з такою широкою економічною освітою довго ще буде паралізувати роботу уряду до підняття у нас торгівлі та промисловості на належну висоту і до втілення в життя різних заходів у галузі державного господарства, якщо не вжиті сьогодні ж ефективних заходів щодо створення у нас школи, яка давала б вищу спеціальну економічну освіту” [7, с. 25–26].

Реформа міністра фінансів С.Ю. Вітте задала імпульс розвитку комерційної освіти в Україні, створила для нього відповідне державне регулювання. Із цього часу комерційна освіта почала набувати завершеного й систематичного характеру, який відповідав європейському рівню підготовки спеціалістів у галузі комерції тих часів. Так, 15 квітня 1896 р. було затверджено “Положення про комерційні навчальні заклади”. Цей закон, а також доповнення до нього від 10 червня 1900 р. визначали основний напрям системи вітчизняної комерційної освіти. Поряд з комерційними училищами, що являли собою центральний ланцюг системи комерційної освіти, набули поширення торгові школи, торгові класи, курси комерційних знань. На початку XX ст. у цю систему інтегрувалися вищі комерційні навчальні заклади – інститути.

**Висновки.** Становлення та розвиток системи комерційної освіти в Наддніпрянській Україні другої половини XIX – початку XX ст. проходив як складний і

багатогранний процес, на який впливало багато чинників. До основних з них можна віднести такі: соціально-економічні, суспільно-політичні, культурні, а також геополітичні особливості цього регіону та вітчизняних підходів до організації навчально-виховного процесу комерційних навчальних закладів різного типу.

Наявність вищезазначених чинників призвела до того, що в 1913 р. в Наддніпрянській Україні комерційних навчальних закладів нараховувалось 92 із 497 в усій Російській імперії. Найбільша кількість таких закладів були в українських містах з розвинутою промисловістю й торгівлею: у Києві – 13; у Харкові – 7; у Катеринославі – 5; в Одесі – 8; у Єлизаветграді – 4.

#### **Список використаної літератури**

1. Багалея Д.И. История Харькова за 250 лет его существования / Д.И. Багалея, Д.П. Миллер. – Репринтное издание. – Х., 1993. – Т. II (XIX – нач. XX в.). – 973 с.
2. Донік О.М. Родина Терещенків в історії доброчинності / О.М. Донік. – К. : Інститут історії України НАН України, 2004. – 314 с.
3. Мартинова І.С. До питання про зміцнення матеріальної бази середніх навчальних закладів за допомогою органів місцевого самоврядування та приватної доброчинності у 2-й пол. XIX – на поч. XX ст. / І.С. Мартинова ; Наук. вісник ХДПУ: Історичні науки : зб. наук. пр. – Х., 1999. – Вип. 2. – С. 95–101.
4. Ковалинский В.В. Меценаты Киева / В.В. Ковалинский. – 2-е изд. – К. : Кий, 1998. – 528 с.
5. Отчет об имущественном состоянии и движении денежных сумм Харьковского коммерческого училища Императора Александра III с осени 1888 – по 1-е августа 1895 года включительно / Сост. Л.К. Завадовский. – Х., 1896. – 48 с.
6. Соболев М.Н. Очерки экономической политики промышленности и торговли / М.Н. Соболев. – Харьков, 1916. – 432 с.
7. Труды Ленинградского политехнического института им. М.И. Калинина : материалы по истории института. – Л., 1948. – № 1. – С. 25–26.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.*

---

### **Петренко Н.В. Факторы развития системы коммерческого образования в Надднепроянской Украине второй половины XIX – начала XX века**

*Определены факторы, способствующие развитию коммерческого образования Надднепроянской Украины второй половины XIX – начала XX в. и выделению ее в самостоятельную отрасль образования.*

**Ключевые слова:** *коммерческое образование, профессиональное образование, отрасль образования.*

### **Petrenko N. Factors of development of business education in Dnieper Ukraine in the late XIX – early XX century**

*The factors contributing to the development of business education in Dnieper Ukraine in the second half of the XIX – early XX century and its separation as an independent educational sector are determined.*

**Key words:** *business education, professional education, development factors, education.*

УДК 37.011.32

Г.Г. ПЕТРУЧЕНЯ

## СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. У ФОКУСІ ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ

*У статті розглянуто підходи вітчизняних дослідників до розуміння поняття “студентство”, до визначення загальних особливостей та соціальних функцій студентства як самостійної групи молоді. На цій основі конкретизовано поняття “студентська молодь” у контексті історично-педагогічного дослідження, присвяченого радянській та пострадянській добі.*

**Ключові слова:** студентство, студентська молодь, радянське студентство.

Розвиток науки, культури та виробництва зумовлює збільшення потреби у фахівцях з вищою освітою, а отже, зростання значення вищої школи для відтворення інтелектуальної, культурної, економічної, політичної еліти суспільства. Як молода соціально-демографічна група, студентство гостро відчуває зміни, що відбуваються в житті суспільства, перебуває у постійному внутрішньому пошуку, у процесі якого формується світогляд, духовні, політичні та інші переконання, цілі, інтереси, мотивації, життєві пріоритети. Під час навчання у ВНЗ відбувається інтенсивний процес формування особистісної культури, який сьогодні, на жаль, розглядається лише як надбудова над процесом становлення спеціаліста. Тому теоретичний та практичний інтерес являє історичний досвід вищої школи радянських часів, у якій попри всі її недоліки була створена досить ефективна та дієва система формування особистісної культури учасників навчально-виховного процесу. А отже, є й необхідність визначитися із понятійним апаратом такого історично-педагогічного дослідження.

**Мета статті** – визначити сутність поняття “студентська молодь” у площині історично-педагогічного дослідження, присвяченого радянській добі.

До середини ХХ ст. в психолого-педагогічних науках вважалося, що людина після досягнення зрілості (після 20 років) перебуває в стані “психічної закам’янілості” й перестає бути здатною до навчання. А тому педагогіка і психологія в колишньому СРСР, як і у світі, розвивалися в основному як дитячі, шкільні [8, с. 114]. Розвиток психолого-педагогічних засад формування особистості студента був зумовлений курсом радянського керівництва на формування “нової історичної спільності людей – радянського народу”, у якому молодь розглядалася як об’єкт “комуністичного виховання”, у контексті формування особистості “молодого будівника соціалізму”. Функція молодіжного віку розглядалася як завоювання норм і цінностей, які панують у суспільстві. Це відобразилось у змісті наукових досліджень з проблем молоді, у яких центральне місце посідало питання про соціалістичні ідеали молодого покоління, його вірність “революційним традиціям батьків” [11, с. 122–123].

Серед зростаючого з 60-х рр. кола досліджень студентства з боку соціологів, психологів, педагогів виділяються праці Л.О. Ази, В.Л. Арбеніної, А.І. Андрющенко, О.О. Якуби, В.П. Андрющенка, А.М. Алексюка, Н.А. Зязюна, Б.І. Коротяєва, В.С. Курила, Н.Г. Ничкало та інші. Незважаючи на досить інтенсивні міждисциплінарні розвідки, у суспільних науках на сьогодні не існує єдиного підходу до визначення студентства, його місця в соціальній структурі суспільства, специфіці цієї групи молоді і навіть – у визначенні його соціального статусу. Дехто з учених навіть відмовляє студентству у власному соціальному статусі, оскільки воно є перехідною до інтелігенції групою молоді, перебування в студентстві – тимчасове і нетривале (М.М. Руткевич), а соціальний стан студентства зумовлений або статусом батьків, або статусом майбутньої професійної діяльності (Ж.Т. Тощенко). Проте більшість дослідників студентства визначають його як соціальну групу молоді приблизно одного віку і однакового рівня освіти, основним завданням якої є підготовка до висококваліфікованої праці у сфері матеріального і духовного виробництва. Ця підготовка виступає для студентства головним і здебільшого єдиним заняттям. Об'єднуючи представників усіх класів, соціальних груп та верств населення, студентство виступає об'єктом виробництва, предметом якого є особистість, а головною формою – навчально-освітня діяльність, яка здійснюється в умовах стаціонарного навчання. Студентству властиві специфічні умови життя, праці, побуту, особлива суспільна поведінка і психологія. Як соціальній групі молоді студентству притаманні багато рис способу життя та моральності, які властиві всій молоді (Б.Г. Рубін, Ю.С. Колесніков, Т.В. Іщенко, А.С. Власенко, Ф.Р. Філіппов, Т.В. Лисовський, Л.Я. Рубіна).

Студентство – одна з найпроблемніших соціальних груп, якій властиві динамічні внутрішні зміни та пов'язане з ними ускладнення взаємозв'язків і відносин у соціальній структурі суспільства. Це зумовлено мобільністю студентства за статевими, соціальними, віковими показниками; його відносною автономністю та підвищеною адаптивністю до соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, інституціональних та ціннісно-нормативних актів; активною участю студентства в соціальних змінах; високим інтелектуальним потенціалом і відчуттям соціального альтруїзму, що робить його своєрідним “соціальним ліфтом” між різними групами; суперечливістю соціальної ролі студентства, що, з одного боку, виступає суб'єктом нової соціальної діяльності, з іншого, – є чинником суспільної стабільності, володіючи своєрідним привілеєм на майбутнє [10, с. 79].

Як соціальну групу студентство можна охарактеризувати за його специфічною соціальною функцією. Так, А.С. Власенко [3] визначає цю функцію як поповнення рядів найбільш кваліфікованих верств інтелігенції; Т.А. Фоміна – як підготовку до висококваліфікованої праці, обслуговування соціальних потреб і інтересів у всіх сферах теоретичної і практичної діяльності, оновлення суспільства в цілому [15]; О.В. Скориніна-Погребна [12] розглядає студентство як інноваційний резерв і потенційну еліту суспільства. Ми поділяємо думку С.В. Савченко, що вбачає соціальну функцію студентства у підготовці до виконання особливих професійних і культурно-етичних завдань переважно інтелектуального й управлінського характеру, що зумовлено необхідністю відтворення соціальної структури суспільства і диференційованою підготовкою фахівців відповідно до суспільних потреб. Процес соціалізації студентства впливає не лише

на систему вищої освіти, а й опосередковано – на розвиток усього суспільства [10, с. 84]

У процесі відтворення соціальної структури суспільства взаємодіють дві великі групи молоді: та частина, яка включена в процес професійної підготовки, і та, яка зайнята у виробничій і невиробничій сферах. Ці групи, перша з яких покликана змінити другу, перманентно перебувають у стані суперечності, а деколи і конфлікту. Соціологи вважають поняття “молодь” похідним від суперечності між поколіннями, що виникає як результат зусиль молодого покоління шляхом відтворення витіснити економічно активне населення з панівних розподільних відносин [4, с. 577, 584].

Оскільки належність до студентства визначається віковими критеріями, нижня межа яких встановлюється наявністю атестату про середню освіту, а верхня – традиційно не виходить за межі 30-річчя, то з огляду на соціальну функцію молоді та специфічну соціальну функцію студентства, використання поняття “студентська молодь” уявляється досить обґрунтованим.

У педагогічних дослідженнях уявляється доцільним використання наступного поняття “студентська молодь” – це специфічна соціальна група молоді, яка здобуває освіту у вищій школі в процесі стаціонарного навчання, провідною соціальною функцією якої є підготовка до виконання професійних та культурно-етичних завдань переважно інтелектуального й управлінського характеру. Провідна соціальна функція студентської молоді впливає з необхідності відтворення соціальної структури суспільства і диференційованої підготовки фахівців відповідно до суспільних потреб.

В історично-педагогічному дослідженні, присвяченому радянській та пострадянській добі, виникають певні ускладнення із визначенням складу студентства, зумовлені мінливістю підходів до визначення місця цієї суспільної групи у правовій площині. У радянському освітньому законодавстві, наприклад у постанові № 64 “Про затвердження положення про вищі навчальні заклади СРСР”, до вищих навчальних закладів належали університети, академії, інститути, заводи-вузузи тощо. Поняття “студенти” названа постановою, так само як і закон УРСР “Про народну освіту” (1974 р.), вживали лише стосовно тих, хто навчався саме у цих закладах, тоді як до тих, хто навчався в середніх спеціальних навчальних закладах, використовувалось поняття “учні” [6, с. 36–42; 9, с. 46–55]. На цьому акцентують “Большой энциклопедический словарь” (1991) і “Словарь русского языка” (1984) [1; 13]. Цей підхід відобразився в офіційній радянській статистиці, хоча в буденній мові та педагогічних дослідженнях існувала термінологічна різноманітність.

Разом з тим С.М. Іконнікова (1974) класифікує студенство як соціально-професійну групу і відносить до неї не лише тих, хто навчається у вищому, а й в середньому спеціальному навчальному закладі [7, с. 76]. Саме такого підходу дотримуються українські словникові видання, наприклад академічний одинадцятитомний “Словник української мови” (1978) та “Великий тлумачний словник сучасної української мови” [2, с. 1406; 14, с. 799]. З прийняттям у 1991 р. в Україні Закону “Про освіту” середні спеціальні навчальні заклади увійшли в систему вищої освіти як ВНЗ I–II рівнів акредитації та їх учні офіційно здобули статус студентів, що відобразилось у редакції Закону від 1996 р. [6].



Таким чином, ретроспективні дослідження студентської молоді, що охоплюють радянську та пострадянську добу, обмежені тією групою учнівської молоді, що навчалася/навчається у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях) (до 1991 р.) або у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації (з 1991 р.).

**Висновки.** Студентська молодь – це специфічна соціальна група молоді, яка здобуває освіту у вищій школі в процесі стаціонарного навчання, провідною соціальною функцією якої є підготовка до виконання професійних та культурно-етичних завдань переважно інтелектуального й управлінського характеру.

У контексті історично-педагогічних досліджень, що охоплюють радянську і пострадянську добу – це та частина учнівської молоді, що навчалася/навчається у вищих навчальних закладах, а саме інститутах, університетах, академіях (до 1991 р.) або у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації (з 1991 р.).

#### **Список використаної літератури**

1. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1: А–Н. – 863 с.; Т. 2: М–Я. – 768 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
3. Власенко А.С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе / А.С. Власенко // Ученые записки Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. – М., 1971. – Т. 306. Научный коммунизм. – Вып. 4. – С. 48–66.
4. Горшков М.К. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М. : ЦСПиМ, 2010. – 592 с.
5. Закон України “Про внесення змін і доповнень до закону УРСР “Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
6. Закон УРСР “Про народну освіту” від 28 липня 1974 р. // Основні документи про школу / сост. Е.С. Березняк. – К. : Рад. шк., 1982. – С. 31–47.
7. Иконникова С.Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ : научное издание / С.Н. Иконникова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 166 с.
8. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
9. Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР. Постановление Совета Министров СССР от 22 января 1969 г. № 64 (Собрание постановлений Правительства СССР, 1969, № 4, ст. 24) // Высшая школа : сб. основных постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. / под ред. Е.И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1978. – Ч. 1. – С. 46–45.
10. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С.В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.
11. Семенова В.В. Социология молодежи / В.В. Семенова // Социология в России / под ред. В.А. Ядова. – М. : Издательство Института социологии РАН, 1998. – С. 117–134.
12. Скориніна-Погребна О.В. Студентська молодь як потенційна економічна еліта суспільства / О.В. Скориніна-Погребна // Український соціум : науковий журнал. – К., 2010. – № 1. – С. 83–90.
13. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1984. – Т. 4: С–Я. – 1988. – 765 с.

14. Словник української мови : в 11 т. / ред. І.С. Назарова та ін. – К. : Наук. думка, 1978. – Т. 9: С. – 916 с.

15. Фомина Т.А. Современное студенчество: проблемы идентификации в условиях трансформации российского общества / Т.А. Фомина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2006. – № 47. – Ч. 1. – С. 87–93.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

---

**Петрученя А.Г. Студенческая молодежь второй половины XX – начале XXI в. в фокусе историко-педагогического исследования: конкретизация понятия**

*В статье рассмотрены подходы отечественных исследователей к пониманию понятия “студенчество”, к определению общих особенностей и социальных функций студенчества как самостоятельной группы молодежи. На этой основе конкретизировано понятие “студенческая молодежь” в контексте историко-педагогического исследования, посвященного советской и постсоветской эпохе.*

**Ключевые слова:** *студенчество, студенческая молодежь, советское студенчество.*

**Petrychenia A. The student youth of the second half of XX – beginning of XXI century in the focus of historical and pedagogical study: refinement of the concept**

*This study investigates different approaches to understanding the notion of “students” as an independent group of young people, their common peculiarities and social functions. The author suggests the refinement of the “student youth” concept in the context of historical and pedagogical studies, focused on Soviet and post-Soviet era.*

**Key words:** *students, student youth, Soviet student youth.*

УДК 373.21.008.2:005.52 (477)“19”(045)

Л.С. ПІСОЦЬКА

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 60–80-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті розкрито поняття “управління”, “управління дошкільною освітою”. На основі аналізу наукових теоретичних здобутків доведено, що сьогодні управління розвитком дошкільної освіти передбачає збагачення тих здобутків, які мали місце в дошкільній освіті раніше, відповідно до нових соціально-економічних вимог і запитів громадськості. Вказано на позитивну результативність управління розвитком дошкільної освіти у 60–80-х рр. ХХ ст., оскільки тоді була найбільша охопленість дітей суспільним дошкільним вихованням.*

**Ключові слова:** *суспільне дошкільне виховання, дошкільна освіта, управління, управління дошкільною освітою, відділ народної освіти, централізація управління.*

Глобальні зміни ХХ ст. значно змінили економічний розвиток нашої країни й організацію управління дошкільною освітою, яка є відкритою соціально-педагогічною системою і залежить від соціальних умов суспільства. Удосконалення процесу управління дошкільною освітою на сучасному етапі розвитку України неможливе без вивчення історії розвитку. Сьогодні постала проблема не тільки підтримки функціонування дошкільної освіти, а й відновлення у ряді регіонів держави позитивних його здобутків, що мали у свій час місце в системі суспільного дошкільного виховання, особливо у 60–80-х рр. ХХ ст. Виникає потреба в науковому обґрунтуванні аналізу результативності управління розвитком дошкільної освіти того періоду.

Теорія управління розвитком дошкільної освіти спирається на загальну теорію соціального управління, основи якого розкриті В. Афанасьєвим, А. Атаєвим, А. Омаровим, П. Третьяковим. У працях Є. Березняка, В. Бондаря, Б. Гершунського, М. Дарманського, Л. Даниленко, І. Зязюна, В. Лугового, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної розкриваються теоретичні основи процесу управління освіти. Ретроспективний аналіз розвитку дошкільної освіти частково висвітлено у працях Л. Артемової, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Покроєвої, І. Улюкаєвої, Т. Філімонової та ін. Проте результативність управлінської діяльності на рівні ієрархічних керівних органів у контексті історичного підходу виявлено недостатньо.

**Мета статті** – показати позитивні досягнення у розвитку суспільного дошкільного виховання у 60–80-х рр. ХХ ст. як результату управлінської діяльності органів освіти того часу.

Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Виходячи із теоретичних основ поняття управління, нами розуміється управління дошкільною освітою як цілеспрямована діяльність всіх ієрархічних ланок управління, яка забезпечує становлення, збереження, стабілі-

зацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку. До управління дошкільною освітою ми відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління, внутрішнє управління у ДНЗ, всі види самоврядування з цього питання [11, с. 8]. Управління розвитком дошкільної освіти передбачає збагачення тих здобутків, які мали місце в дошкільній освіті раніше, відповідно до нових соціально-економічних вимог і запитів громадськості.

Ретроспективний аналіз доводить, що в 60-ті рр. ХХ ст. суспільне дошкільне виховання в Україні набрало найбільшого розмаху завдяки виходу ряду постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР, котрі були документами прямої дії для міністерств, у підпорядкуванні яких перебували дошкільні установи. Найбільш важливими для забезпечення дітей дошкільними закладами та розширення їх мережі були: постанова Ради Міністрів СРСР “Про подальші заходи допомоги жінкам-матерям, працюючим на підприємствах і в закладах” [6, с. 335], постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 21 травня та відповідна постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР від 19 червня 1959 р. “Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшення виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку”. Відповідно до останньої постанови відбулося об'єднання двох типів дитячих закладів – ясла та дитячий садок – в єдиний дошкільний заклад “ясла-садок”. Міністерство освіти УРСР видає вказівки про об'єднання дитячих ясел і садка в єдину дошкільну дитячу установу “ясла-садок”. Управління такими закладами, за винятком відомчих, зосереджувалось у Міністерстві освіти України. Як результат виходу цієї постанови, Міністерство освіти України видало тимчасове положення про дошкільний дитячий заклад – ясла-садок, затверджене Радою Міністрів УРСР. Архівний матеріал дає можливість стверджувати, що тоді розпочалося інтенсивне будівництво за типовими проектами нових приміщень – дитячих ясел-садків. Вперше для кожної групи у кількості 25 – 30 дітей було введено три приміщення: ігрова, спальня, роздягальня. У 1961–1969 рр. збудовано і введено в дію 866,9 тис. місць у дошкільних закладах УРСР [5, с. 122]. У Хмельницькій області нами простежено розвиток суспільного дошкільного виховання за період реалізації цієї постанови і виявлено, що на кінець 1959 р. функціонувало 264 дитячих садки, у 1965 р. – 346 [9, с. 7]. У 1965 р. введено в експлуатацію дошкільних закладів за рахунок всіх джерел фінансування в області на 3,1 тис. місць [10, с. 79].

У 1969 р. постановою Ради Міністрів СРСР від 7 січня затверджено Положення про Міністерство освіти СРСР, в якому чітко окреслено основні його завдання, серед них і ті, котрі стосуються управління та сприяння розвитку дошкільного виховання: подальший розвиток та вдосконалення системи дошкільного виховання, мережі дитячих дошкільних закладів; організація й удосконалення системи підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, вихователів; оснащення дитячих дошкільних закладів обладнанням та навчально-наочними посібниками [4, с. 9]. Аналіз змісту цього документа свідчить про розширення прав та обов'язків міських, районних, сільських, селищних Рад депутатів трудящих у сфері народної освіти. Доходимо висновку, що такий підхід дав можливість регулювати централізовані капіталовкладення, котрі виділялись на будівництво та функціонування дитячих садків, більш раціонально розміщувати про-

дуктивні сили, усувати відмінності у вихованні дітей дошкільного віку села та міста.

Здійснений нами аналіз тогочасної періодики дав змогу дійти висновку, що розвиток дошкільного виховання в регіонах великою мірою залежав від активності та дієвості відділів народної освіти, їх принципового підходу до постановки питань перед відповідними органами, від їх кваліфікованого і конкретного керівництва справою.

Значні успіхи з організації суспільного дошкільного виховання на селі в УРСР стали відчутними після відповідної постанови 1959 р. Порівняно з 1950 р. у 1976 р. кількість дітей у дитячих садках зросла в десять разів, а мережа ДНЗ – у чотири рази [6]. У 1965 р. порівняно з 1951 р. кількість ДНЗ на селі збільшилася в сім разів. Такі позитивні результати можливі були лише за умов тісної співпраці органів управління народної освіти та сільського господарства. У Хмельницькій області в 1964 р. на селі працювало 63 постійно діючих ясел-садків, у 1965 р. – 147 таких закладів, де виховувалося понад 5700 дітей [15, с. 1].

З метою поліпшення дошкільного виховання в селах Рада Міністрів СРСР видала Постанову “Про заходи щодо подальшого розвитку мережі дитячих дошкільних закладів у колгоспах” (березень 1973 р.). Чинна постанова стосувалася Міністерств освіти, сільського господарства, охорони здоров’я, лісової і деревообробної промисловості та їх органів на місцях. Міністерство освіти і місцеві органи народної освіти повинні були забезпечити здійснення методичного керівництва в дитячих дошкільних закладах колгоспів, посилити контроль за добором та призначенням педагогічних кадрів, організувати систематичне підвищення їх кваліфікації [6, с. 340]. Це було виваженим рішенням, оскільки у Міністерстві сільського господарства не було кваліфікованих фахівців, котрі здійснювали б методичне керівництво дошкільними установами.

У системі періодизації розвитку дошкільної освіти та управління нею період 50–60-х рр. ХХ ст. ми назвали періодом відродження системи суспільного дошкільного виховання, періодом становлення як державної, так і регіональної системи управління галуззю дошкільного виховання.

Ми вважаємо, що в 70–80-х рр. розпочався новий, особливий за своїм змістом період розвитку дошкільного виховання та управління ним. Вступило в дію положення про інспектора-методиста з дошкільного виховання [12], в якому розкриті його управлінські обов’язки. Міністерство освіти УРСР наказом № 37 від 25.02.1972 р. на основі наказу № 103 від 31.12.1971 р. Міністерства освіти СРСР затвердило нові типові штати дитячих дошкільних закладів органів народної освіти. Здійснювати управління дошкільним вихованням при такій постановці питання на всіх ієрархічних ступенях було простіше, але простежувалось обмеження управлінських дій керівництва дошкільної установи стосовно підбору кадрів.

Ще одним важливим кроком реформування суспільного дошкільного виховання в 70-х рр. стала реорганізація мережі малокомплектних дошкільних закладів. У ряді областей, у тому числі й Хмельницькій, вводилися в дію нові приміщення дитячих садків на центральних садибах колгоспів. Позитивно вирішувалось питання підвозу дітей до дитячих садків.

На відділи народної освіти було покладено контроль з питань забезпечення дітей місцями в дошкільних установах на території їх проживання. При ра-

йонних відділах освіти створювали спеціальні комітети, котрі регулювали обмін путівками в дошкільні заклади між відомствами, надання місць у дитячих садках дітям із багатодітних сімей, працюючих і молодих матерів [7, с. 5–7].

Відділи народної освіти постійно вивчали реальну потребу в наявності вакансій у дошкільних закладах, вдосконалювали режим роботи, організовували роботу груп з цілодобовим перебуванням дітей, а також роботу в святкові та вихідні дні. Забезпечення населення України дошкільними закладами у 1975 р. становило 48,3% від загальної кількості дітей дошкільного віку, відповідно, у містах – 59,2%, у сільській місцевості – 28,6% [7, с. 5].

Важливим аспектом діяльності Міністерства освіти УРСР у 70-х рр. ХХ ст. була увага до організації навчально-виховної роботи в дошкільних закладах та керівництва роботою педагогічних кадрів. Управління з дошкільного виховання спільно з республіканським навчально-методичним кабінетом і кабінетом гри та іграшки щорічно розробляли план контролю, керівництва та надання методичної допомоги дошкільним закладам, який попередньо узгоджувався з відділами народної освіти [1, с. 27].

У 80-х рр. ХХ ст., що стали роками розквіту системи дошкільного виховання і були плідними в історії розвитку управлінської системи, державою виділялися значні суми на будівництво дошкільних установ. Витрати на дошкільні заклади з державного бюджету СРСР (без капітальних вкладень) становили у 1975 р. – 3,9 млрд крб, у 1980 р. – 5,1 млрд крб, у 1985 р. – 6,3 млрд крб, у 1986 р. – 6,4 млрд крб. Витрати держави на утримання однієї дитини в дошкільних закладах були такі: у 1975 р. – 439 крб, у 1980 р. – 462 крб, у 1985 р. – 535 крб, у 1986 р. – 533 крб [8, с. 59–60]. Забезпеченість дітей постійними дошкільними закладами в Україні на 100 місць у дитячих садках у 1975 р. – 111; у 1980 р. – 109; у 1985 р. – 108; 1986 р. – 107. Охоплення дітей дошкільним закладами (% від чисельності населення): у 1975 р. – 48%; у 1980 р. – 57%; у 1985 р. – 67%; у 1986 р. – 69% [8, с. 53], у ДНЗ у 1982 р. виховувалося близько 2500 тис. дітей [7, с. 5].

Аналіз цих даних переконує нас у тому, що 80-ті рр. ХХ ст. були періодом стабільного розвитку системи суспільного дошкільного виховання, яка відповідала потребам суспільства і не мала собі рівних у світі за масштабами розвитку. Сприяли цьому держава і відповідні органи народної освіти та міністерства різних профілів.

Діюча система державного управління народною освітою у 80-х рр. базувалася на загальних організаційно-політичних принципах. Одним із ключових важелів, які гарантували удосконалення організації управління народною освітою, було законодавство. Шоста сесія Верховної Ради СРСР прийняла “Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту”, де чітко визначені принципи народної освіти та функції Міністерства освіти з питань розвитку мережі дошкільних закладів незалежно від їх відомчого підпорядкування [1, с. 27]. Система ж органів державного управління народної освіти в цілому в союзному законодавстві не фіксувалася. У Конституції СРСР (1977 р.) в ст. 25, якою закріплено систему народної освіти, про систему управління нею не йдеться [3, с. 84–85].

Міністерство освіти у 80-х рр. об'єднувало в собі дошкільне, шкільне, позашкільне виховання та освіту [3, с. 92]. Магістральним питанням управління

народною освітою у той період була участь громадськості в управлінні. На рівні закладів народної освіти, у тому числі дошкільних установ, повинні були функціонувати і ради батьківської громадськості [3, с. 84–96].

Характерною рисою управління народною освітою того часу була його централізація, котра відображала інтеграцію різних суб'єктів управління і була основою їх структуризації. Таким чином, централізм розширював обсяг управлінського впливу центру, поглиблював і розвивав централізоване виконання функцій. Крім того, централізм, у свою чергу, допомагав збалансувати плани розвитку народної освіти взагалі, дошкільного виховання зокрема, використовуючи на місцях норми і методи розрахунків відповідних показників. Так, при розрахунку потреби в дошкільних закладах вихідною величиною була чисельність працюючих жінок від 18 до 44 років і (у відсотковому відношенні до цієї кількості) та дітей дошкільного віку, яких вони мали [2, с. 412]. З метою наближення дитячих закладів до місця проживання дітей, починаючи з 1950 р., у планах капітальних робіт з будівництва великих житлових будинків (понад 1500 м<sup>2</sup> корисної площі) чи групи будинків не менше ніж 5% усієї забудованої площі виділялося для розміщення дитячих садків та ясел [2, с. 205].

Така постановка питання була не просто проявом централізму як основної лінії взаємовідносин між органами управління народною освітою різних ланок, це був саме демократичний централізм, що акцентував увагу на основах побудови взаємовідносин центру і місцевих органів. Завдяки демократичному централізму розширились права нижчих ланок управління, проте залишилась суворо детермінація дій та підпорядкування відповідних ланок ієрархічного ланцюга управління від Міністерства народної освіти до навчального закладу.

Отже, у 80-х рр. система органів державного управління народною освітою мала таку структуру. Республіканську систему очолювала Верховна Рада та Рада Міністрів, яка об'єднувала та спрямовувала роботу міністерств і державних комітетів республіки як спеціалізованих на управлінні народною освітою (Міністерство народної освіти, Міністерство вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, Державний комітет з профтехосвіти), так і неспеціалізованих. В областях діяли обласні відділи, у районах – районні відділи народної освіти, кожен із цих суб'єктів управління народною освітою включав у себе дошкільне виховання і на своєму рівні в міру своєї компетенції, базуючись на положеннях про відділ народної освіти виконкому крайової (обласної) ради народних депутатів (1983 р.) та інспектора з дошкільної виховної системи, сприяв його розвитку.

Верховна Рада та Рада Міністрів СРСР здійснювали централізоване керівництво і згідно з основами законодавства затверджували Положення про основні види закладів. Питання про затвердження Положення про дитячі дошкільні заклади постановою Ради Міністрів СРСР “Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовки дітей до навчання в школі” вирішувалось таким чином: Положення затверджувалося міністерствами освіти та охорони здоров'я СРСР за узгодженням із зацікавленими міністерствами та відомствами СРСР і ВЦРПС.

**Висновки.** На основі вищеподаного аналізу констатуємо, що в історії розвитку суспільного дошкільного виховання України 70–80-ті рр. ХХ ст. можна вважати періодом дійового управління розвитком дошкільного виховання. За своїм основним показником – охоплення дітей суспільним дошкільним вихован-

ням – кінець 80-х рр. ХХ ст. характеризується найвищою цифрою в історії освіти України. Подальших розвідок потребує аналіз причин занепаду суспільного дошкільного виховання у 90-х рр. ХХ ст. в контексті управлінського аспекту.

#### **Список використаної літератури**

1. Венжик Л. Общественное дошкольное воспитание в Украинской ССР / Л. Венжик // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 5. – С. 26–29.
2. Госплан СССР: Методические указания к разработке государственных планов экономического и социального развития народного хозяйства СССР. – М. : Экономика, 1980. – 776 с.
3. Дорохова Г.А. Законодательство о народном образовании / Г.А. Дорохова. – М. : Наука, 1985. – 156 с.
4. История развития общественного дошкольного воспитания в документах / сост. Г. Тростянская // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11. – С. 6–11.
5. Народна освіта в УРСР у роки 8-ої п'ятирічки : [статист. збірник]. – К., 1972. – 144 с.
6. Народное образование в СССР. Ощеобразовательная школа : сборник документов 1917–1973 гг. / [сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов]. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
7. О развитии общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 2. – С. 5–7.
8. Образование в СССР : статистический сборник. – М., 1988. – С. 59–60.
9. Підсумки розвитку народної освіти в Українській РСР : [статистичний збірник]. – К., 1976. – За 1965, 1970–1975 рр. – 378 с.
10. Підсумки розвитку народної освіти в УРСР за 1973–76 рр. : [планово-статичний збірник]. – К., 1977. – 221 с.
11. Пісоцька Л.С. Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні : [монографія] / Л.С. Пісоцька. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 174 с.
12. Положення про інспектора-методиста з дошкільного виховання при районних (сільських) методичних кабінетах затверджене положенням Міністерства освіти УРСР від 24.12.1970 р. // Довідник дошкільного працівника / [сост. Л.Ф. Венжик, Е.А. Таранова]. – К. : Радянська школа, 1980. – 399 с. – С. 57–59.
13. Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку // ЗНРМО УРСР. – К. : Рад. школа, 1959. – № 13 (липень). – С. 3–5.
14. Рыжов А. Факты и цифры нашей действительности / А. Рыжов // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 10 – С. 33–35.
15. Шайнога В. У селах орденосної Хмельниччини / Віталій Шайнога // Дошкільне виховання. – 1966. – № 8. – С. 1–4.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013.*

---

#### **Песоцкая Л.С. Анализ результативности управления развитием дошкольного образования в Украине в 60–80-х гг. ХХ века**

*В статье раскрыто понятия “управление”, “управление дошкольным образованием”. На основании анализа научных теоретических исследований доказано, что сегодня управление развитием дошкольного образования предвидит обогащение того, что имело место в дошкольном образовании раньше, соответственно новых социально-экономических требований и запросов общественности. Указано на положительную результативность управления развитием дошкольного образования 60–80-ых годов ХХ века, поскольку в то время была*



самая высокая обеспеченность детей общественным дошкольным воспитанием.

**Ключевые слова:** общественное дошкольное воспитание, дошкольное образование, управление, управление дошкольным образованием, отдел народного образования, централизация управления.

**Pisots'ka L. The Analysis of the Effectiveness of Management of the Development of Pre-School Education in Ukraine in 1960-s – 1980-s**

*The notion “Management”, “Management of Pre-School Education” is revealed in the article. On the basis of the analysis of scientific theoretical acquisitions it is proved that today management of development of pre-school education provides enrichment of those acquisitions, which took place in pre-school education earlier, according to the new social and economic demands and requests of the society. It is pointed to the positive effectiveness of management of pre-school education development in 1960-s – 1980-s, because in those days there was the biggest involvement of children with pre-school education.*

**Key words:** social pre-school education, pre-school education, management, management of pre-school education, department of people's education, centralization of management.

## РЕФОРМАТОРСЬКИЙ РУХ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СУЧАСНУ ОСВІТУ

*Статтю присвячено розгляду впливу реформаторської педагогіки на розвиток сучасної освіти, використанню педагогічних ідей Адольфа Райхвайна.*

**Ключові слова:** реформаторська педагогіка, трудове навчання, індивідуальний підхід, інноваційні ідеї.

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні спостерігається потреба в переході до якісно нового рівня педагогічної праці. Національна доктрина розвитку України у XXI ст., Концепція педагогічної освіти та Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.) є нормативно-правовою базою, що зумовлює підвищення ефективності навчально-виховного процесу з урахуванням передового досвіду світової педагогічної науки. Такі завдання передбачають процес уведення в науковий обіг прогресивного досвіду зарубіжних і вітчизняних педагогів та вчених. Тому перед історико-педагогічними дослідженнями стоїть завдання відродження наукової спадщини педагогів минулого, а також переосмислення їх ролі та внеску з позицій сучасної педагогічної науки для більш повного, глибокого розуміння освітньо-виховних проблем сучасності.

**Мета статті** – дати цілісну характеристику альтернативних підходів до виховання та освіти в країнах Західної Європи кінця XIX – початку XX ст., виявити їх вплив на сучасний педагогічний пошук та обґрунтування педагогічних поглядів і виховання німецького педагога А. Райхвайна.

Наприкінці XIX ст. у провідних західноєвропейських країнах, зокрема в Німеччині, гостро виявилася невідповідність традиційної педагогіки новим суспільно-економічним умовам. Традиційна школа, яка по суті була школою учня, орієнтувалася на виховання слухняних і виконавських працівників. Загальноосвітні знання, що їх давала школа, були вкрай обмеженими, методи навчання не спонукали учнів до самостійного мислення. Необхідні були нові підходи до теорії й практики освіти, які відповідали б стрімкому розвитку виробництва, зумовленому прогресом науки й культури. Як альтернатива традиціоналізму в педагогіці виникають нові реформаторські ідеї (вільне виховання, трудова школа, експериментальна педагогіка, педагогіка прагматизму тощо).

Основна риса реформаторської педагогіки – педагогіка повертається обличчям до дитини, посилюється увага до її особистості. На зміну активному вчителю й пасивному учню приходять активний учень і вчитель-консультант.

Характерним моментом для педагогів-реформаторів було усвідомлення ними необхідності враховувати в процесі навчання й виховання вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Реформаторська педагогіка відрізнялася негативним ставленням до колишньої теорії та практики виховання, поглибленим інтересом до особистості дитини, новими вирішеннями проблем виховання [1]. Вона відкривала нові шляхи

формування особистості, щоб, за словами швейцарського педагога А. Фер'єра (1879–1960), готувати не сухих інтелектуалів, а живих людей, що успішно діють у будь-якому соціальному середовищі. Серед німецьких реформаторських педагогів можна виділити такі особистості, як *Адольф Райхвайн*, *Рудольф Штайнер* (серед навчально-виховних закладів, створених зусиллями педагогів-реформаторів у кінці XIX на початку XX ст., що існують, найбільш відомі так звані Вальдорфські школи, засновані у 1920-х рр. Р. Штайнером, та замиські інтернати), *Густав Вінекен* (заснована ним у 1906 р. “Вільна шкільна громада Віккерсдорф” – “Будинок юнацтва” була найвідомішою “новою” школою початку XX ст.), *Пауль Гехеб* (відкривав школи гуманізму. Мету виховання П. Гехеб вбачав у розвитку індивідуальності кожної дитини, максимальному саморозкритті його творчих сил і здібностей), *Георг Кершенштейнер* (у Німеччині та в інших країнах набув популярності педагогічний напрям педагогіки “громадянського виховання” і “трудова школа”). Відомим представником його був німецький педагог Г. Кершенштейнер (1854–1932), який деякий час керував справою освіти в Мюнхені, тому тодішню так звану книжну або вербальну школу мала замінити діяльна трудова школа), *Петер Петерсон* (у 1924 р. при Йенському університеті відкрив експериментальну школу, ідейно-педагогічними джерелами якої був досвід роботи нових шкіл, зокрема Німеччини, Франції та інших країн. Теоретично узагальнений педагогічний експеримент П. Петерсона слугував основою для нової педагогічної концепції, відомої в історії педагогічній думки як “Іенаплан”), *Ернст Мейман* (основна метаекспериментальної педагогіки, за Е. Мейманом, – надати загальній педагогіці емпіричну основу. Емпіричному вивченню підлягають об'єкт виховання (дитина, підліток, юнак)) та інші. Усі вони зробили свій внесок у розвиток освіти та виховання. Особливу увагу слід приділити А. Райхвайну та його інноваційним ідеям. Вони зародились у педагогічній діяльності, згодом були викладені у вигляді доповідей. Однією з таких є доповідь “Schaffendes Schulvolk”, в якій А. Райхвайн описав методи своєї роботи в Тіфензеї [3]. В основі діяльності школи, на його думку, є поділ плану роботи школи за сезонами. Влітку заняття проводили на відкритому повітрі, першочерговим було вивчення природничих наук, а взимку він пропонував продовжувати вивчення загальноосвітніх предметів. При постановці запитань у бесіді він визначав кінцеву мету, до якої рухався поступово, ставив запитання, враховуючи мислення дітей і спирався на вже отримані учнями знання, учитель повинен спостерігати за діями дітей, вивчати їх життя, аналізувати, планувати свою роботу згідно з психологічними особливостями дитини. Він вважав обов'язковою наявність трудового навчання. Діти повинні набувати в школі, крім теоретичних знань, ще й практичні, які вони могли б застосувати в повсякденному житті. Він наголошував на необхідності в школі присадибної ділянки, де б дітей привчали любити працю. Педагог намагався допомогти дітям розвивати свої здібності і вважав, що кожна дитина неповторна, має лише їй притаманні здібності, на які вчитель повинен акцентувати увагу.

На думку педагога, учитель повинен бути другом школярів. Він вважав виховання й освіту, насамперед, найголовнішим практичним, суспільним і політичним завданням держави. Під час роботи зі студентами та молодими робітниками він звертав увагу на взаємозв'язок теорії й практики, перш за все теоретичні знання повинні бути використані в педагогічній практиці. В основі практики

лежать набуті теоретиками спеціальні та точні знання. Педагог завжди повинен оволодіти якою-небудь діяльністю окремо від роботи в школі, мати свою точку зору на події, що відбуваються навколо.

У 1947 р. послідовники А. Райхвайна відкрили в замку Pretzsch інтернат для дітей та молоді, і присвоїли закладові ім'я Адольфа Райхвайна. З 1952 р. цей будинок функціонує як дитячий заклад на 320 дітей. Вихователі організовували дозвілля дітей, керували гуртками, готували святкові заходи до певних подій. Був організований хор, групи флейтистів, гурток танцюристів, духовий оркестр тощо; організовували спортивні свята та короткі екскурсії-подорожі, де святкували День дитинства, Осіннє свято, Ювілеї закладу, Вечори-казки, а також ігрові-майданчики [2, с. 34].

Влітку 1953 р. під час літніх канікул діти від'їздили на Балтійське море, де був організований дитячий оздоровчий табір. Вони перебували на свіжому повітрі, умови їх проживання були надто скромними, але із часом поліпшились. Для дітей основним відпочинком були спорт, ігри, дозвілля на морі. Також здійснювалися екскурсії в ліс. У 1961 р. був організований відпочинок на лижах у Тюринських горах. В основі діяльності закладу – колективний відпочинок, колективна праця, самоуправління. Молодь обговорювала умови проживання, побуту. Педагогічним обґрунтуванням була концепція всебічного розвитку та теорія індивідуального розвитку. Традиційними були екскурсії до інших міст, налагоджено відносини з молоддю інших шкіл. У 1960–1961 н. р. заклад працював як школа-інтернат на зразок політехнічної середньої школи. Згодом збільшилася кількість вихованців, які вимагали додаткових виховних зусиль.

У 1991 р. заклад став спецшколою з класами вирівнювання, де була початкова й середня школа. До основної будівлі примкнули нові: основний будинок – замок слугував як місце проживання дітей-сиріт. У деяких приміщеннях мешкали співробітники та педагоги. До 1969 р. ще не було проведено центрального опалення. Згодом побудували і опалення, і басейн, і спортзал. У будівельних роботах брали участь і співробітники, і учні старших класів, адже басейн був необхідним і для учнів, і для всіх, хто бажав займатися таким спортом. Змінювалися методи педагогічного керівництва групами молоді. Створювалися нові програми, спрямовані на розвиток індивідуальності та самостійності. Вчені розробляли педагогічні проекти щодо співдружності вихователів і молоді. Так, наприклад, кухня функціонувала не лише для того, щоб готувати їжу, а і як цех професійної підготовки. У 1996 р. до 50-річчя історії закладу були створені всі умови для життя й навчання дітей. Відомо, що за 50 років історії “Будинку Райхвайна” в ньому виховувалось і проживало 5000 дітей.

**Висновки.** Досвід педагогів-реформаторів, зокрема педагогічні ідеї Адольфа Райхвайна, мають велике значення для сучасної педагогіки та виховання. Його інновації потрібно й надалі вивчати, аналізувати та використовувати в сучасній школі.

#### **Список використаної літератури**

1. Абашкіна Н. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 258 с.
2. Окса М.М. Ретроспективні генези і сучасні тенденції розвитку експериментальних навчально-виховних закладів Німеччини : монографія / Микола Миколайович Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2005. – 96 с.

3. Koppmann, Adolf Reichhweins, Reformpädagogik. – Studienbuch zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. – Berlin : Zuchterhand, 1998. – 320 s.

4. Reichwein A. Reformpädagogik Studienbuch zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. – Luchterhand Neu Wiede, Kriftel, Berlin, Zuchberhand, 1998. – 330 s.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2013.*

---

**Торбунова Н.В. Реформаторское движение в европейской педагогике и его влияние на современное образование**

*Статья посвящена рассмотрению влияния реформаторской педагогики на развитие современного образования, использованию педагогических идей Адольфа Райхвайна.*

**Ключевые слова:** реформаторская педагогика, трудовое обучение, индивидуальный подход, инновационные идеи.

**Torbynova N. Reformat movement in Europe pedagogy and his effect on modern education**

*Article devoted to the consideration of the influence of reformpedagogy on the development of modern education. Use pedagogical ideas of Adolf Rayhvayns.*

**Key words:** reformed pedagogy, labor training, individual approach, innovative ideas.

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УКРАЇНІ У 20–30-Х РР. ХХ СТ.

*Статтю присвячено аналізу стану та способів підготовки інженерів залізничного транспорту України на етапі 20–30-х рр. ХХ ст., виявленню позитивного і негативного історичного досвіду, який можна врахувати при вирішенні сучасних завдань реформування системи вищої залізничної освіти в Україні. Виявлено особливості підготовки фахівців залізничного транспорту у 20–30-х рр. ХХ ст. та узагальнено її досвід у базових положеннях для використання на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** *система освіти в Україні в період 20–30-х рр. ХХ ст., залізничний транспорт, фахівець залізничного профілю, професійна підготовка, позитивний та негативний історичний досвід.*

Використання позитивного досвіду підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту протягом значного історичного періоду є суттєвим чинником підвищення рівня їх підготовки на сучасному етапі. Підвалини галузі залізничного транспорту заклали декілька поколінь робітників, конструкторів, вчених, будівельників, проектувальників, державних діячів протягом півтора століття існування залізниць на Україні.

Важливим з точки зору подальшого розвитку найбільш стабільного виду транспорту – залізничного – є вивчення та використання історичного досвіду епохи його найбільш стрімкого розвитку, який припадає на 20–30-ті рр. минулого століття.

Саме цей період характеризується зростанням швидкостей руху рухомого складу та обсягом вантажоперевезень, переходом на використання тепловозів і локомотивів на електричній тязі. Успішна реалізація нововведень у залізничній галузі у 20–30-х рр. вимагала підготовки фахівців відповідної кваліфікації та організації ряду навчальних закладів, де така підготовка проводилася.

Ситуація, що була наявна в 20–30-х рр. минулого століття, нагадує сучасний стан залізничного транспорту, коли в багатьох розвинутих країнах, а останнім часом і в Україні, починають впроваджуватися якісно нові види транспортних перевезень, включаючи пасажирські.

Аналіз низки наукових праць свідчить про те, що вони містять певний фактичний матеріал і можуть бути джерелом для нашого дослідження. Зокрема, це праці таких учених, як Г. Гринько, А. Куліш, Ю. Курносів, А. Бондар, В. Липинський, В. Лук'янова, М. Мірошніченко, Я. Ряпо, О. Глаустерн, О. Хамуляк, І. Толокнєв, О. Шаригіна та ін. Водночас опубліковані в них дані стосуються фахівців інших спеціальностей у контексті історичного розвитку їх професійної підготовки, а проблема підготовки фахівців залізничного транспорту в означений період не була предметом спеціального дослідження, що й зумовило вибір теми дослідження.

*Мета статті* – виявити особливості підготовки фахівців залізничного транспорту у 20–30-х рр. ХХ ст. та узагальнити її досвід у базових положеннях для використання цього досвіду на сучасному етапі.

Носієм ідей, інтелектуальним джерелом та виконавцем промислової революції має бути науково-технічна інтелігенція. Тому система професійної освіти країни має бути зорієнтована на формування нової сучасної генерації науково-технічної інтелігенції, спрямованої в майбутнє. Ці люди вже протягом найближчих десятиліть почнуть перебирати на свої плечі всю сукупність проблем і цілей, що їх суспільство має вирішити, аби посісти гідне місце у світовій цивілізації, як і належить великій європейській державі [11].

На історичному етапі 20–30-х рр. минулого століття розроблялися процеси становлення галузі технічної освіти. У дослідженнях В. Лук'янової [5] проведено аналіз в історичному аспекті мети, завдання і принципів підготовки інженерів в Україні в цей період. Основна увага звернена до становлення на цьому історичному етапі освітніх процесів і досвід їх впровадження у галузі вищої технічної освіти.

Слід зазначити, що соціально-економічні умови в Україні на початку 1920 р. визначалися в першу чергу руйнівними наслідками війни, які повною мірою проектувалися і на залізничну галузь. Питома вага залізничного транспорту в 20–30-х рр. минулого століття займала значно більшу частку, ніж сьогодні (сьогодні на нього припадає 50–60% всього вантажообігу). На той час інші види транспорту, такі як трубопровідний, авіаційний, автомобільний, були розвинуті значно менше, і основна увага та подальші перспективи розвитку пов'язувалися саме із залізничним. За рівнем розвитку залізничного транспорту виділялися два регіони – Донбас і Західна Україна, де мережа транспортних магістралей складалася історично.

Намагаючись подолати у стислі терміни наслідки руйнувань та налагодити виробництво, Наркомос України ініціював розробку власної концепції та моделі освіти. Процес реформування системи освіти в Україні, крім об'єктивних причин, характеризувався і суто суб'єктивними факторами. Нове керівництво Наркомосу України в особі наркома Г.Ф.Гринька [1] та його заступника Я.П.Ряппо [8], перебувало під впливом так званої "американської" моделі освіти, яка базувалася на матеріальному концептуальному підході й ідеях прагматизму. Концептуальна складова наскрізної професійної освіти була покладена в основу освітньої моделі. З одного боку, використання такої моделі суттєво збіднювало якість навчання, з іншого – давало змогу мобілізувати ресурси і в стислі терміни досягти конкретного практичного результату. Прийнята на той час модель замість політехнічної пропагувала вузькопрофільну підготовку спеціалістів, що позитивно вплинуло на підготовку спеціалістів конкретних галузей народного господарства, зокрема, на розвиток залізничного транспорту.

Як зазначає В. Липинський [4], концептуально професійна спрямованість надавалась усій системі підготовки фахівців вищої кваліфікації. Задля цього керівництво Наркомосу розгорнуло перебудову системи вищої освіти на зразок професійно-технічних навчальних закладів. Одним із ключових завдань цієї перебудови було досягнення синтезу між спеціальною (професійною) освітою і загальною.

Найбільш вдалою формою цього поєднання вважалися технікуми та інститути. Заступник наркома освіти Я. Ряппо писав з цього приводу, що глобального

перегляду потребують організаційні форми і вся система вищої освіти. Тому Укрголовпрофос поставив у порядок денний не реформу, а революцію – ліквідацію університетів і реорганізацію спеціальних вищих навчальних закладів [8]. Ліквідація у 1921 р. українських університетів безсумнівно завдала великої шкоди освітньому процесу і негативні наслідки таких дій відчувалися протягом тривалого часу. Однак у цьому плані можна згадати досвід Французької революції, яка декретом 1792 р. ліквідувала всі 22 університети, які існували на той час у Франції. Тому використання історичного досвіду має як позитивні, так і негативні наслідки. Однак наявність такого досвіду (навіть негативного) дає змогу вибрати на сучасному етапі розвитку залізничного транспорту найбільш ефективні шляхи формування системи освіти та забезпечення його висококваліфікованими спеціалістами.

Вже наприкінці 20-х рр. українська вузівська періодика друкувала матеріали з різким засудженням цієї акції і закликала негайно відродити університетську систему, що було зроблено тільки на початку 30-х рр. [11]. У цей самий час почалася відновлюватися ідея поновлення політехнічної освіти. Більше того, фактично розпочався процес переходу до політехнічної освіти, який невдовзі був оголошений стратегічною метою.

На думку В. Лук'янової [5], у ході підготовки інженерів було реалізовано принцип монізму, принцип поєднання теоретичного і практичного навчання, розумової та фізичної праці, принцип прагматизму, принцип єдності та наступності системи освіти, принцип безперервності та різноманітності освіти, принцип інтеграції вищої технічної освіти з наукою і виробництвом; водночас, не було запроваджено принципів демократизму, доступності для кожного громадянина вищої технічної освіти та рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, принципу незалежності освіти від політичних партій і громадських організацій, принципу пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей і гуманізму, принципу поєднання державного управління і громадського самоврядування.

Концептуальні погляди прихильників “матеріального” напряму розвитку освіти несли в собі позитивні, доцільні ідеї, які були особливо актуальними і корисними для відбудови та подальшого становлення залізничного транспорту в Україні.

Важливим етапом реформування залізничної галузі слід вважати 1922 р., коли Україна увійшла до складу СРСР. Наявність єдиної держави передбачала і єдину мережу залізничного сполучення, що передбачало уніфікацію системи шляхів сполучення, підготовки кадрів, засобів комунікації.

У 1930 р. було відкрито Дніпропетровський інститут інженерів транспорту (далі – ДІТ), сьогодні Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, що стало переломним моментом у підготовці фахівців залізничного транспорту на теренах України. Першими студентами стали учні технікумів та студенти Київського політехнічного інституту. Уже в 1935 р. ДІТ визнається центральними освітянськими органами як один із найкращих вузів СРСР [2]. У середині 30-х рр. минулого століття в ДІТі була створена окрема кафедра “Залізниця”, на якій основним навчальним курсом був “Загальний курс залізниць”. Ще з жовтня 1937 р. ДІТ отримав дозвіл на видання збірника наукових праць, що значною мірою сприяло високому рівню підготов-



ки кадрів. Водночас при науково-дослідному секторі інституту були створені енергетичний та колійно-будівельний відділи.

Водночас українська модель освіти мала певні недоліки, до яких слід віднести: низький рівень загальноосвітньої підготовки у школах учнівства і професійних школах, що призводило до відриву середньої школи від вищої; слабкий рівень теоретичної підготовки у вищих навчальних закладах та ряд інших [4].

На етапі соціалістичної індустріалізації, що було закладено в суть політики 20–30 рр. ХХ ст., постала проблема невідповідності між темпами підготовки кваліфікованих кадрів залізничної галузі, яка вимагала становлення і розвитку, та її потребами. Ця проблема вимагала свого вирішення особливо після утворення СРСР, що принциповим чином змінювало як завдання галузі, так і шляхи реалізації, коли розвернулося масштабне промислове будівництво. Новозбудовані заводи та фабрики потребували доставки сировини, причому кардинальним чином зросли відстані, на які вироблена продукція повинна була транспортуватися. Зріс і обсяг пасажироперевезень.

На цей час набуло практики технічне навчання без відриву від виробництва. Його перевагою було підготовка нових робітників, перепідготовка вже працюючих спеціалістів з урахуванням вимог тогочасних технічних досягнень. Так у 1931 р. була встановлена єдина система робочого навчання без відриву від виробництва. Вона складалася із таких основних ланок: вступні курси знайомили нових робітників із основами спеціальності, давали їм елементарні навички роботи; виробничо-політехнічні курси готували робітничі кадри масової кваліфікації 3–4-го розрядів та давали загальну початкову освіту; робоча технічна школа займалася підготовкою робочих середньої і вищої кваліфікації та молодшого технічного персоналу й одночасно підвищенням загальноосвітнього рівня в обсязі програми семирічної школи [10].

Нестача кваліфікованих технічних і керівних кадрів, що відчувалася протягом цього часу, особливо загострилася у вирішальний період індустріалізації. У роки першої п'ятирічки лише промисловість потребувала 435 тис. інженерів та техніків, а в 1930 р. їх було всього 51,5 тис. [10]. Перебудова загальної системи вищої, середньої та професійної освіти породила стрімкий розвиток на початку 30-х рр. навчальних закладів, у першу чергу професійного спрямування, зростання кількості учнів та студентів. У 1932/33 н. р. кількість вищих навчальних закладів перевищила рівень 1925/26 н. р. в 5,7 раза, а мережа середніх спеціальних закладів – у 3,6 раза; кількість тих, хто навчався, зросла, відповідно, у 3 і 4 рази.

У роки першої п'ятирічки були створені ВНЗ і факультети, а також спеціальні середні навчальні заклади нових профілів, зокрема такі, що готували спеціалістів для залізничного транспорту. Важливу роль в освітньому процесі відіграли постанови, спрямовані на подальший розвиток й удосконалення роботи вищої школи, такі як постанова “Об установлении единой системы промышленно-технического образования” від 11 вересня 1929 р., “О подготовке технических кадров для народного хозяйства Союза ССР” від 13 січня 1930 р. та “О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов” від 23 червня 1930 р. Значна увага в цих постановах приділялася підготовці науково-педагогічних кадрів через аспірантуру.

Таким чином, аналіз історичного досвіду періоду дав нам змогу узагальнити такі базові положення підготовки фахівців залізничного транспорту на досліджуваному історичному етапі (20–30-ті рр. минулого століття):

- період 20–30-х рр. ХХ ст. у залізничній галузі характеризувався зростанням швидкостей руху рухомого складу та обсягом вантажоперевезень, переходом на використання тепловозів і локомотивів на електричній тязі. Водночас ситуація, що була наявна в 20–30-х рр. минулого століття, нагадувала сучасний стан залізничного транспорту, коли починають впроваджуватися якісно нові види транспортних і пасажирських перевезень;

- у цей період актуалізувалась проблема підготовки фахівців, здатних забезпечити ефективну роботу складного інноваційного обладнання та його обслуговування;

- серед завдань професійної педагогіки щодо мети, завдань і принципів підготовки інженерів в Україні в період 20–30-х рр. ХХ ст., залізничному транспорту приділялась основна увага. Аналогічна ситуація склалася і на початку ХХІ ст., коли в нашій країні занепав ряд галузей виробництва, а залізничний транспорт вимагає підтримки його безперебійної роботи;

- деякі уроки можна отримати на основі аналізу американської моделі освіти 20–30-х рр. минулого століття, яка базувалася на матеріальному концептуальному підході й ідеях прагматизму, однак давала змогу мобілізувати ресурси і в стислі терміни досягти конкретного практичного результату;

- аналогічними до певної міри в сучасному та досліджуваному періодах є домінування вузькопрофільної підготовки спеціалістів, однак сьогодні цій тенденції протидіють потужні інтеграційні процеси у професійній освіті;

- позитивний та негативний досвід перебудови системи вищої освіти на зразок професійно-технічних навчальних закладів доцільно використати на сучасному етапі, коли кількість фахівців з вищою освітою має проблеми з працевлаштування, тоді як катастрофічно не вистачає висококваліфікованих робітників;

- досвід 20–30-х рр. ХХ ст. показує, що ліквідація університетів і реорганізація спеціальних вищих навчальних закладів завдали великої шкоди освітньому процесу, і негативні наслідки таких дій відчувалися протягом тривалого часу, тому доцільно ґрунтовно переглянути шляхи реорганізації вищої освіти сьогодні з урахуванням досвіду досліджуваного періоду;

- аналогії у чинниках зовнішнього впливу на професійну підготовку фахівців залізничного транспорту простежуються ще й в одному аспекті: етап реформування залізничної галузі у 1922 р., коли Україна увійшла до складу СРСР і наявність єдиної держави передбачала і єдину мережу залізничного сполучення, що було пов'язане із уніфікацією системи шляхів сполучення, підготовкою кадрів, засобів комунікації. У 1991 р. ситуація повторилася, але у зворотному порядку, оскільки єдина система союзної галузі розпалася і Україні довелося реорганізувати власну систему залізничних сполучень;

- актуальною на сучасному етапі, як і в 20–30-х рр. минулого століття, є проблема невідповідності між вимогами підготовки кваліфікованих кадрів залізничної галузі, відповідно до її розвитку, та реальним станом підготовки фахівців у навчальних закладах;

– історичні освітні паралелі спостерігаються внаслідок перебудови загальної системи освіти, коли стрімкий розвиток навчальних закладів привів до значного зростання кількості учнів та студентів, як і в досліджуваний період, сьогодні ця проблема вимагає ретельного вивчення для ефективного планування професійної освіти та прогнозування розподілу кадрів;

– аналогії у розвитку самої залізничної галузі зумовлюють аналогії і у професійній підготовці майбутніх залізничників: це передусім створення навчальних закладів нових профілів.

**Висновки.** Таким чином, як і в досліджуваний період, на сучасному етапі постає завдання докорінної перебудови організації діяльності залізничної галузі та, відповідно, реформування професійної підготовки фахівців. На нашу думку, аналіз та використання досвіду досліджуваного періоду може сприяти оптимізації й ефективному розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного профілю. До подальших напрямів дослідження відносимо порівняльний аналіз протягом ХХ ст. вимог та еволюції моделі інженера, зокрема залізничного транспорту.

#### Список використаної літератури

1. Гринько Г.Ф. Очерки советской просветительной политики / Г.Ф. Гринько. – Харьков, 1923. – 78 с.
2. Куліш А.І. Легенди ДПТУ / А.І. Куліш. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту залізн. трасп. ім. акад. В. Лазаряна, 2005. – 460 с.
3. Курносів Ю.О. У навчанні та праці: Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР / Ю.О. Курносів, А.Г. Бондар. – К. : Наукова думка, 1964. – 343 с.
4. Липинський В.В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. / В.В. Липинський // Історичний науковий журнал. – К. : Наукова думка, 1999. – № 5 (428). – С. 3–15.
5. Лук'янова В.А. Мета, завдання і принципи інженерної підготовки в Україні (20–30 рр. ХХ ст.) / В.А. Лук'янова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – Вип. XXXIII. – С. 164–169.
6. Мірошніченко М.І. Вища школа Радянської України в 1920–1928 рр.: Проблеми розвитку, досвід, уроки : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 “Історія України” / М.І. Мірошніченко. – К., 1993. – 16 с.
7. Ряппо Я.П. Развитие и современное состояние украинской системы народного просвещения / Я.П. Ряппо // Педагогическая энциклопедия. – 2-е изд. – М. : Работник просвещения, 1929. – Т. 3. – С. 573–604.
8. Ряппо Я.П. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924 гг.) / Я.П. Ряппо // Сборник статей и докладов. – Харьков, 1925. – С. 5.
9. Создание фундамента социалистической экономики в СССР (1926–1932 гг.). Серия книг “История социалистической экономики СССР” : в 7 т. – М. : Наука, 1977. – Т. 3. – 535 с.
10. Студент революції. – 1922. – № 1. – С. 6.
11. Глаустерн О. Університет чи інститут / О. Глаустерн // Наука і освіта. – 1929. – 10 березня.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

**Шаргун Т.А. Особенности подготовки специалистов железнодорожного транспорта на Украине в 20–30-х гг. XX ст.**

*Статья посвящена анализу состояния и способов подготовки инженеров железнодорожного транспорта Украины на этапе 20–30-х гг. XX ст., выявлению позитивного и негативного исторического опыта, который можно учесть при решении современных задач реформирования системы высшего железнодорожного образования в Украине. Выявлено особенности подготовки специалистов железнодорожного транспорта в 20–30-х гг. XX ст. и обобщено их опыт в базовых положениях для использования на современном этапе.*

**Ключевые слова:** *система образования в Украине в период 20–30-х гг. XX ст., железнодорожный транспорт, специалист железнодорожного профиля, профессиональная подготовка, позитивный и негативный исторический опыт.*

**Shargun T.O. Peculiarities of railway transport specialists' training in Ukraine in the 20s – 30s of XX century**

*The article is dedicated to analysis of the condition and methods of railway transport engineers' training in Ukraine in period of the 20s – 30s of XX century, and to exposing of positive and negative historical experience which is possible to take into account by decision of modern problems of reformation system of the higher railway education in Ukraine. The particularities of railway transport specialists training are exposed in the 20s – 30s of XX century and generalized their experience in the base positions for modern stage using.*

**Key words:** *the system of education in Ukraine in period of the 20s – 30s of XX century, railway transport, specialist of the railway profile, professional training, positive and negative historical experience.*

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

О.М. АКИМОВА

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті проаналізовано сутність та умови, ознаки й функції позааудиторної самостійної роботи в ході підготовки вчителів початкових класів, розкрито мотиви та структуру виконання позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів як одну з педагогічних умов.*

**Ключові слова:** самостійна робота, функції самостійної роботи студентів, позааудиторна самостійна робота, мотив.

На сучасному етапі розвитку суспільства в основу педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів покладено принципи гуманізації та демократизації всіх складових педагогічних курсів, спрямованих на реалізацію професійних засад. Базові положення, на які буде орієнтуватись майбутній учитель у своїй професійній діяльності, зазначено в Державному стандарті початкової освіти, а саме:

- визнання загальнолюдських цінностей;
- принцип науковості;
- світський характер освіти;
- системність та інтегрованість;
- єдність навчання та виховання;
- громадянська свідомість;
- взаємоповага між націями та народами в інтересах людини, родини, суспільства та держави [5].

Зазначимо, що характерною інновацією вищезазначеного документа постає урізноманітнене поняття “компетентність”, яке охоплює різні галузі підготовки учнів початкових класів, ускладнюючи й оновлюючи тим самим дидактичну та виховну складові підготовки вчителів початкових класів.

Виходячи з вищезазначеного, постає проблема реалізації вказаних у Державному стандарті початкової освіти компетенцій у підготовці вчителів початкових класів. На нашу думку, розв’язанню цієї проблеми сприятиме нова побудова системи позааудиторної самостійної роботи в ході вивчення циклу загальнопрофесійних дисциплін.

**Мета статті** – проаналізувати суть, визначити ознаки й функції, мотиви та структуру позааудиторної самостійної роботи в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Перед автором постали такі завдання:

1. Розкрити суть самостійної роботи в історичному аспекті.
2. Проаналізувати ознаки та функції позааудиторної самостійної роботи.

3. Визначити мотиви та структуру виконання позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів як одну з педагогічних умов.

Саме в світі цих завдань розглянемо позааудиторну самостійну роботу.

У різні періоди становлення суспільства існували свої погляди на місце й сутність самостійної роботи в навчальному процесі. На необхідності наявності самостійності в процесі оволодіння новими знаннями наголошували ще древньогрецькі філософи. Сократ зазначав, що особистість удосконалюється завдяки самопізнанню, бо саме вона запобігає пасивності в процесі оволодіння знаннями. У Давньому Римі виникли поняття “самоосвіта” та “саморозвиток” шляхом широкого використання літературних джерел.

У період становлення України-Русі, за княжої доби, навчання відбувалось за рукописними книгами. Більшість учнів опановували книги самостійно, цей спосіб відповідав тодішнім обставинам культурного та економічного життя. За часів правління Володимира Мономаха звертали увагу на опрацювання текстів книг, що можна віднести до самостійної роботи з книгою. Деякі автори тих часів подавали вказівки, як слід працювати з книгою. З розвитком економіки та міжнародних зв'язків виникла потреба в світських освічених людях, які здобували ґрунтовні знання в школах “підвищеного типу” і які виробили певну методику. Викладаючи новий матеріал, учитель читав та коментував текст. Потім опрацювання тексту було самостійне, з усним опитуванням з пройденого матеріалу. Вже в ті часи застосовували активні форми аналізу засвоєного – діалоги та словесні змагання між учнями за матеріалами самостійної роботи.

Національна освіта України в добу Відродження теж звертала увагу на самостійну роботу. Так, у Львівській братській школі, яка готувала вчителів та священників, була розроблена система самостійної роботи у вигляді домашніх завдань, які мали репродуктивний характер.

У середині XVII ст. у Києво-Могилянському колегіумі була розроблена технологія навчання, що передбачала ознайомлення учнів з новим матеріалом та одразу надання завдання для самостійної роботи. Учні звітували один одному про опанований матеріал. Така система самостійної роботи сприяла як прагненню отримати похвалу вчителя, так і розвитку самокритичності. Недоліки такої системи полягали в несвоєчасному контролі за рівнем самостійно засвоєного матеріалу, який перевіряли раз на тиждень, що не давало змоги в повному обсязі корегувати та планувати роботу вчителя [1].

У подальшому проблема самостійності набувала розвитку в добу просвітництва та нового часу в працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, А. Дістервега. Позитивним моментом, на нашу думку, на шляху становлення самостійної роботи як методу навчання є праці Я.А. Коменського, який зазначав: “У навчанні потрібно всіма можливими способами запалювати в дітях палке прагнення до знання і вивчення” [3]. Саме в працях ученого-педагога бере витоки розробка організаційно-практичних питань залучення до самостійної роботи. При цьому предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми постає викладання, умовно цей напрям автор називає дидакто-методичним. На відміну від Я.А. Коменського, А. Дістервег у своїй праці “Посібник для освіти німецьких вчителів” більше уваги звертає на мету вивчення предмета, а не на його сутність: “Переслідуй завжди формальну мету, або одночасно формальну і матеріальну; збуджуй розум учня за допомогою одного й того ж предмета, по

можливості різнобічно, а саме: пов'язуй знання з уміннями і змушуй його вправлятися до тих пір, доки вивчене не стане здобутком підсвідомої течії його думок” [3]. Отже, вчений-дидакт у своїй праці зазначає про деякі дидактичні принципи самостійної роботи, а саме принцип “емоційності” та “свідомості й активності”.

На початку ХХ ст. проблема самостійного оволодіння знаннями набула розвитку в працях К. Ушинського, М. Монтесорі, Я. Корчака. Слід зазначити, що К.Д. Ушинський наголошує, що самостійну роботу потрібно не лише декларувати в межах дослідження педагогічних засобів, а й досліджувати. Педагогічні положення автора багато в чому збігаються з положеннями сучасної дидактики, які звертають увагу на розвиток самостійності особистості та її пізнавальних інтересів.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в 40–50-х рр. ХХ ст. вчені Р.М. Рильський, Є.Я. Голант, П.М. Груздев, Б.П. Єсіпов, М.М. Скаткін, М.П. Кашин почали систематично виступати за широке впровадження самостійної роботи на уроці. Саме в цей час самостійну діяльність почали розглядати як самостійну роботу в дидактичному аспекті.

У ході опанування науково-педагогічної літератури 60-х рр. ХХ ст. зазначимо, що увага педагогів-дослідників почала концентруватись на виявленні конкретних характеристик пізнавальної самостійності, визначенні структури пізнавальної діяльності, рівнів складності засвоєння матеріалу та наукового обґрунтування систем навчальних завдань. Дослідження того часу розкривають питання вихідних психолого-педагогічних положень, які є визначальними в системі побудови завдань із самостійної роботи.

На сучасному етапі розвитку педагогічних наук форма організації навчання як самостійна робота є однією з основних.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури виділимо такі основні ознаки самостійної роботи:

- викладач не бере участі в самостійній роботі, а є лише її керівником;
- у процесі навчання на виконання самостійної роботи відводиться певний час, виходячи з навчального плану;
- обов'язковими є заздалегідь складені завдання на основі принципу послідовності, науковості та системності з урахуванням рівнів пізнавальної діяльності;
- у ході самостійної роботи формується самостійність, самоорганізованість та самоконтроль майбутнього фахівця;
- мотивація виконання самостійної роботи.

Отже, постає питання визначення сутності самостійної роботи. На нашу думку, самостійна робота студентів – навчальну діяльність, що виконується під керівництвом викладача і спрямована на досягнення поставленої мети під час навчання, і якій притаманні всі функції професійної підготовки студентів, а саме: освітня, розвивальна, виховна.

Розкриємо зміст функцій у ході самостійної роботи студентів.

1. Освітня функція професійної підготовки студентів передбачає засвоєння системи наукових знань, формування вмінь і навичок.

Освітня функція навчання забезпечує:

- повноту знань, яка визначається засвоєнням передбачених навчальною програмою відомостей з кожної навчальної дисципліни, необхідних для розуміння основних ідей, істотних причинно-наслідкових зв'язків;

– системність знань, їх упорядкованість, щоб будь-яке знання випливало з попереднього й проклало шлях для наступного; усвідомленість знань, що полягає в розумінні зв'язків між ними, постійне прагнення самостійно поповнювати їх; дієвість знань, що передбачає вміння оперувати ними, швидко знаходити варіативні способи застосування їх із зміною ситуації.

– формування вмінь та навичок, тобто виконання початкової дії як психічного новоутворення, у результаті якої дія відбувається автоматично без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії.

2. Сутність розвивальної функції навчання полягає в розвитку в процесі навчання. Ця функція сприяє розвитку мислення, формуванню волі, емоційно-почуттєвої сфери, навчальних інтересів, мотивів і здібностей.

Розвивальна функція навчання забезпечує:

- розвиток творчих здібностей;
- розвиток навичок самостійної роботи в процесі навчальної діяльності;
- формування вміння постановки та досягнення цілей, виконання завдань.

3. Виховна функція є об'єктивною для всіх епох, її закономірністю, а також важливим елементом, який виховує в процесі навчальної діяльності.

Виховна функція навчання забезпечує:

- активну позицію щодо навчання;
- виховання моральних, трудових, естетичних і фізичних якостей особистості;
- вміння планувати свою роботу, добирати прийоми її виконання, контролювати себе, раціонально використовувати час.

З якістю реалізацій функцій професійної підготовки в ході самостійної роботи студентів тісно пов'язана якість позааудиторної самостійної роботи та реалізація всіх видів компетенцій у майбутній професійній діяльності, які зазначені в Державному стандарті початкової освіти.

Отже, щоб самостійна робота в повному обсязі реалізувала свою освітню, розвивальну й виховні функції, вона має бути планомірною, систематичною, змістовною та вмотивованою.

Зупинимось детальніше на останньому аспекті.

Відомо, що до здійснення будь-якої діяльності людину спонукають мотиви. За С. Занюком існують такі види мотивів [2]:

- мотив самоствердження;
- мотив ідентифікації з іншою людиною;
- мотив влади;
- мотив інтересу до змісту діяльності;
- мотив саморозвитку;
- мотив досягнень;
- мотив соціальної значущості;
- мотив афіліації;
- негативна мотивація.

Під час підготовки вчителів початкових класів усі види мотивації враховують при плануванні, складанні завдань та передбаченні результатів позааудиторної самостійної роботи. Так, однією з педагогічних умов організації позааудиторної самостійної роботи стає мотив. На нашу думку, саме вмотивованість



позааудиторної самостійної роботи впливає на якість педагогічних знань та виконання дидактичних і виховних завдань у ході підготовки майбутніх фахівців.

Отже, виходячи з вищезазначеного, побудова позааудиторної самостійної роботи викладачем має таку структуру:

1. Визначення мотивів, необхідних для виконання завдання студентами.
2. Постановка мети завдання.
3. Визначення форми та виду завдання позааудиторної самостійної роботи з урахуванням року вивчення дисципліни та рівнів пізнавальної діяльності.
4. Формулювання завдання та розподіл його виконання на логічно завершені частини.
5. Передбачення засобів навчальної діяльності студентів.
6. Прогнозування навчальних досягнень.
7. Корегування навчально-пізнавальної діяльності на всіх етапах виконання завдання студентами для забезпечення психологічного комфорту.
8. Контроль та оцінювання результатів позааудиторної самостійної роботи студентів.

Такий підхід до побудови структури позааудиторної самостійної роботи дає змогу уникнути суперечностей між формальним виконанням позааудиторної самостійної роботи на репродуктивному рівні та вмотивованим досягненням мети завдання творчого рівня пізнавальної діяльності.

**Висновки.** Отже, позааудиторна самостійна робота студентів є одним з джерел задоволення пізнавальних та навчальних потреб у фаховій підготовці студентів. Здійснення такої на наукових засадах з урахування мотивів та індивідуальних особливостей студентів, способів і форм організації забезпечить високий рівень навчальних та професійних досягнень майбутніх учителів початкових класів.

#### **Список використаної літератури**

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки : підручник / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Эльга-Н : Ника-Центр, 2002. – С. 16–28.
3. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. – С. 119.
4. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – С. 688.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*

---

#### **Акимова Е.М. Педагогические условия внеаудиторной самостоятельной работы при подготовке учителей начальных классов**

*В статье раскрыты сущность и условия, признаки и функции внеаудиторной самостоятельной работы в процессе подготовки учителей начальных классов, раскрыты мотивы и структура выполнения внеаудиторной самостоятельной работы будущих учителей начальных классов как одно из педагогических условий.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, функции самостоятельной работы студентов, внеаудиторная самостоятельная работа, мотив.

**Akimova H. Pedagogical conditions of independent work**

*In the article essence and terms, signs and functions, is pose independent work during preparation of teachers of initial classes, exposed reasons and structure of implementation of independent work of future teachers of initial classes as one of pedagogical terms.*

**Key words:** *independent work, functions of independent work of students, reason.*

## УСПІШНЕ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ НЕНАСИЛЛЯ

*У статті розкрито проблему ненасилля як одну з умов успішного навчання учнів.*

**Ключові слова:** ненасилля, учень, учитель, успішність.

Відповідно до сучасних підходів до освітнього процесу в школі І. Якіманська і В. Слободчиков розглядають як головний процес освіти, процес навчання. Під ним розуміють “особливу індивідуальну діяльність учня щодо оволодіння соціокультурними нормами пізнання” [1, с. 16]. Освіта спирається, насамперед, на суб’єктний досвід учня, накопичений ним не тільки під впливом спеціально організованого навчання, а й у процесі індивідуальної життєдіяльності, джерела та умови якої в кожного свої особливі й неповторні. Суб’єктний досвід учня має бути включений в освітній процес через розкриття його змісту, узгодження цього змісту із соціокультурним зразком, створення умов для активного використання при засвоєнні знань.

Професійна позиція учителя полягає в тому, що він є носієм соціокультурних зразків, виразником їх змісту. Разом з тим спілкування вчителя й учня відбувається як обмін змістом двох носіїв соціального досвіду. Причому відносини їх не є відносинами двох рівноправних партнерів. Учитель має вибудовувати навчальну комунікацію, спиратися на суб’єктивний досвід учня. Для досягнення результатів освіти він має приймати, поважати цей досвід, серйозно до нього ставитися. Тільки така професійно-особистісна позиція педагога змінює позицію учня. Особливості особистості учня відображені в його суб’єктному досвіді, істотно відрізняються. Частина цих особливостей – індивідні – має незмінний характер (стать, вік, національність, темперамент). А. Асмолов вважає перспективним “використання індивідних властивостей як “знаків”, “засобів”, за допомогою яких людина опановує своїми індивідними особливостями й корегує їх. Такий підхід лежить в основі походження індивідних стилів поведінки особистості та відкриває більші можливості компенсації, корекції природних форм реагування індивіда при навчанні [7]. Стратегія роботи вчителя із цими особливостями учнів полягає в прийнятті їх, відсутності “боротьби”, “викорінювання”, “подолання”.

**Мета статті** – розкрити суть поняття “ненасилля” та проаналізувати проблему ненасилля.

Соціальне замовлення відображає в якості мети освіти розвиток особистості, яка навчається, її творчих здібностей. Уявлення про учня як ключового суб’єкта освіти актуалізує особистісно орієнтовану модель освіти і як основний засіб – діалог. Тільки в діалозі, тобто в процесі спілкування, стає можливим з’ясування потреб і здібностей того, хто вчиться, розвиток його особистості.

Оскільки вчитель є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка справляють величезний виховний і психологічний вплив на особис-

тість учня. Кожний учитель – це неповторна особистість, а, відповідно, неповторне його спілкування з учнями. І в усіх воно проходить по-різному. Адже педагогічне спілкування – це єдина магістраль, якою вчитель транслює все гарне, що вміщує його особистість, на особистість учня. І не дуже гарне.

Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, яка може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулювати), так і негативно (гальмувати). Тактовний, доброзичливий учитель позитивно впливає на виховання учнів, навіть на учнів з девіантною поведінкою. Неадекватна поведінка та дії вчителя викликають дидактогенні психологічні стани й захворювання дітей.

Стиль педагогічного спілкування залежить від особистих якостей людини, загальної культури, професійної компетентності, педагогічної інтуїції. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, то тут дослідники виділяють ставлення вчителя до дітей та володіння організаторською технікою. В основі стилю спілкування вчителя – його загальне ставлення до дітей і професійної діяльності в цілому. Залежно від ставлення педагог обирає найзручніші для нього способи організації діяльності учнів: або він захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує щось робити. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування вчителя. Деякі автори виділяють три основні стилі керівництва вчителя: демократичний, авторитарний, ліберальний.

На жаль, багатьом учителям сучасної школи притаманні авторитарність, категоричність суджень, повчальні манери спілкування, моралізування, невміння й небажання зрозуміти учня, його вчинки, протиставлення моральних і етичних правил поколінь, інфантильність, прагнення все зводити до простих схем, узагальненості в сприйнятті людей.

На запитання “Якщо в класі є учні, які Вам неприємні, який шлях роботи з ними Ви оберете?” вчителі (в анкетуванні взяли участь 2139 педагогів) відповіли так: 34,2% – необхідно сприймати їх такими, якими вони є; 32,6% – необхідно їх примусити відповідати загальним вимогам; 28,9% – необхідно намагатися їх змінити. Лише 13,2% респондентів вважають за важливу проблему небажання вчителів знаходити спільну мову з учнями. На запитання “Дефіцит яких якостей спостерігається сьогодні у вчителів школи?” отримали відповіді: по 15,1% терпимості, витримки, уміння володіти собою.

Ми погоджуємося в цьому сенсі з І. Зарецькою: “Силою і примусом, грубістю і загрозами можна підкорити собі іншого, але це буде уявний успіх. Той, хто краще знає себе та інших, швидше знайде своє місце в житті” [2].

На жаль, для багатьох наших співвітчизників, серед яких є і вчителі, характерне несприйняття поглядів та ідей опонента, агресивна непримиренність до нового.

Ми не звикли домовлятися, іти на компроміси, поступки, досягати угоди. Ми призвичаїлися боротись і не визнаємо прохань, переконань, умовлянь. Зате звично вдаємося до наказів, примусу, залякування, шантажу та інших видів морального тиску. Ми не визнаємо за партнером – конкретно людиною, певною соціальною групою – права “бути іншим”, права на самовизначення в тій чи іншій ситуації, на прояв суб’єктивної свободи.

Ми борці-максималісти. Ми все ще недооцінюємо руйнівну силу ідеї насилля, її самознищувальної спрямованості.

Українському суспільству потрібні сьогодні інші цінності – гуманістичні. Слід культивувати в ньому такі риси, як терпіння, чутливість, доброта, тобто ті людські якості, які несумісні з насиллям.

Ідею ненасилля покладено в основу релігійних конфесій:

- джайнізм (принцип ахімси, буквально – відмова від насилля) [8];
- буддизм (насилля неприпустимо, якщо воно здійснюється довільно окремою людською особистістю, а не вищим Божим наказом. Тому треба долати в собі нахили та міри до примушення [9];

- у християнстві найбільш послідовно вирішується проблема ненасилля. Причому ненасильницька дія є активною – людина повинна не тільки протидіяти злу, а й відповідати на нього добром: “Но вам, слушающим, говорю: любите врагов ваших, благотворите ненавидящих вас, благословляйте проклинающих вас и молитесь за обижающих вас” [10, с. 27–28].

Проблема ненасилля та терпіння знайшла своє відображення у філософсько-етичних ученнях.

Передусім, це концепція Л. Толстого про непотівлення злу насиллям. Це також праці російського художника і філософа М. Реріха, американського філософа Д. Шарпа, суспільного діяча М. Ганді, лідера руху за громадянські права в США М. Кінга, німецького мислителя А. Швейцера. Французький соціолог Ж. Семлен вважає насилля само по собі злом: “Ненасилля несе в собі зачатки нової історії, воно здатно спрямувати людство в новому напрямі. ХХІ століття буде віком ненасилля або його не буде зовсім” [3, с. 85].

Російський філософ Ю. Шрейдер та американський вчений Р. Хіггінс доходять висновку, що ненасилля є одним із засобів вирішення глобальних проблем людства.

Ідея ненасилля, терпимості, взаєморозуміння й взаємодії, відмова від різних форм примушення культивуються представниками гуманістичного напрямку в педагогіці і психології.

Концептуальні принципи педагогіки ненасилля розроблені у працях М. Квінтіліана, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, великих педагогів М. Монтесорі, К. Венцеля, Л. Виготського, В. Сухомлинського, Дж. Дьюї.

Мета педагогіки ненасилля – виховання підростаючого покоління на ненасильницькій основі, у дусі ненасилля, миролюбства, поважання прав і гідності інших людей, дбайливого ставлення до природи, всього живого, вирішення конфліктів без використання відкритих і прихованих форм примусу.

Ідеї ненасилля найбільш повно виражені в педагогіці співробітництва (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов).

Ш. Амонашвілі пропонує систему принципів гуманного, толерантного педагогічного процесу: «Безглуздо 11 років “боротися” з учнями, щоб “зробити їх людьми”» [4].

Ненасилля виступає основним принципом гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз), багато ідей якої схожі з педагогічною співробітництва. Гуманістична психологія виникла в США наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. Засновниками її є відомі американські психологи А. Маслоу та К. Роджерс. Вони вважають, що біхевіористична психологія надмі-

рно націлена на контроль поведінки, свідомості та особистості учня. Учень стає об'єктом дослідження та маніпуляції, його вільний особистісний вибір майже не береться до уваги. К. Роджерс порівнює роботу вчителя з роботою психотерапевта, який не формує людину, намагаючись відлити її форму, що була задумана раніше, а допомагає їй знайти в собі те позитивне, що в ній вже є, але викривлене, приховане. Учителеві мають бути притаманні такі якості, як конгруентність, емпатія, позитивне прийняття та здатність передати їх учням: «Якщо викладач розуміє і сприймає внутрішній світ своїх слухачів безоціночно, якщо поводить себе природно та відповідно до своїх внутрішніх переживань, якщо, нарешті, він доброзичливо ставиться до учнів, студентів, слухачів. Він тим самим створює необхідні умови для їхнього плідного навчання та виховання» [5, с. 11].

Виникла й сформована спеціальна галузь гуманістичної психології – психологія ненасилля. Її мета – вивчення психологічних механізмів ненасильницької взаємодії людини з іншими людьми, природою, суспільством, світом у цілому. Чеськими вченими В. Каппоні і Т. Новаком популяризоване поняття асертивності: «Людина, яка поводить себе асертивно, не діє на шкоду кому-небудь, поважаючи права інших людей, але при цьому не дозволяє і “сукати з себе мотузки”» [6, с. 163].

Ненасилля не визнає примусу як способу вирішення політичних, моральних, економічних проблем і конфліктів. Воно ставить за мету не руйнування, а терпимість і творення, що дає змогу по-новому побудувати стосунки між людьми.

Йдеться не про усунення ненасилля. Це неможливо. Воно, як і зло, незнищенне, це вічна категорія. Цілковите ненасилля можливе лише теоретично. Однак потрібно прагнути до ненасилля, зниження його рівня. А цього можна досягти, якщо в кожному конкретному випадку брати на себе всю повноту відповідальності за зроблений вибір, якщо прагнути до співпраці, а не до конфронтації. Завдання полягає в тому, щоб ідея ненасилля мала якомога більше прибічників у нашому суспільстві, щоб нею пройнялося якомога більше наших співвітчизників.

Колосальні можливості для реалізації цих ідей має система освіти, зокрема школа, дошкільні навчальні заклади. Вона здатна не лише пропагувати їх, а й формувати в дітей позицію ненасилля, навчити своїх вихованців відповідно будувати власну поведінку.

**Висновки.** Отже, проблеми “ненасилля” перебувають у центрі уваги філософів, суспільних діячів, педагогів і психологів упродовж історії людства.

Ненасилля – це заперечення примусу в процесі взаємодії людини зі світом, з іншими людьми; заперечення, яке засноване на терпимості, визнанні права на існування всього, що внутрішньо відноситься людиною до категорії “чужого”.

Ненасилля – це одночасно утвердження та посилення здатності всього живого до позитивного самовиявлення.

Успішність професійної діяльності вчителя – це поняття, до якого входять такі складові: діалог (тобто процес спілкування) вчителя й учнів; емоційне “прийняття” вчителем учнями, зв'язок між ними; стиль педагогічного спілкування.

#### **Список використаної літератури**

1. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 110 с.
2. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.

3. Семлен Ж. Выход из насилия / Ж. Семлен // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества : книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
6. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – СПб., 1994.
7. Беспально В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспально. – М. : Изд-во Института профессионального образования МО Россия, 1995. – 185 с.
8. Васильев М.С. История религий Востока / М.С. Васильев. – М., 1998.
9. Коннев В.И. Сущность учения буддизма / В.И. Коннев // Философские вопросы буддизма. – Новосибирск, 1984. – С. 10–20.
10. Библия. – Лк. 6. – М., 1983. – С. 27–28.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*

---

**Андреев Н.В., Маркова В.М. Успешное обучение через ненасилие**

*В статье раскрывается проблема ненасилия как одно из условий успешного обучения учеников.*

**Ключевые слова:** *ненасилие, ученик, учитель, успешность.*

**Andryeyev M., Markova V. Successful education through nonviolence**

*The problem of non violence as one of the condition of successful education of students is revealed in the article.*

**Key words:** *nonviolence, student, teacher, success.*

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*У статті розглянуто питання особливостей організації професійної підготовки студентів до виховної роботи з учнями початкових класів. Провідною ідеєю є забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки на основі використання ресурсу дисциплін навчального плану.*

**Ключові слова:** виховна робота, професійна підготовка студента, педагогічний процес.

На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного та соціально-економічного стану особливо відчутним є взаємозв'язок виховного впливу школи та суспільних явищ. Актуальними є питання забезпечення умов для саморозвитку й самореалізації особистості як важливої складової підготовки підростаючого покоління до життя та праці в умовах значних соціальних, політичних, економічних змін, що відбуваються в житті країни. У процесі навчання сучасної школи повинні знайти місце такі психолого-педагогічні та дидактико-методичні механізми, що давали б змогу ефективно готувати особистість випускника до майбутньої професійної діяльності.

**Мета статті** – висвітлити актуальні питання підготовки студентів до виховної роботи з формування громадської зрілості учнів.

Специфіка професійної діяльності вчителів полягає в перманентному прямому та опосередкованому впливі на розвиток самосвідомості учня, формуванні в нього актуальної системи цінностей і світосприйняття, що відповідає сучасному стану культурного та соціального розвитку суспільства. Культурні й загальнолюдські цінності потребують збереження та примноження, і підґрунтям цього процесу може бути лише відповідна вихованість учня. Випускник навчального закладу стає частиною соціуму, носієм соціокультурних цінностей, рушійною силою їх збереження та примноження, а тому виховна робота школи в заданому напрямі є основою культурного розвитку країни.

Збереження національної культури, традицій, системи суспільних цінностей прямо залежить від громадської освіченості, вихованості молоді. Не виникає сумнівів щодо часу, коли слід починати процес формування самосвідомості особистості. Саме молодший шкільний вік залишається найбільш чутливим до виховних впливів з боку вчителів, оскільки цьому етапу розвитку особистості притаманний високий рівень довіри, готовності активно включатись у всі без винятку види та форми діяльності, що запропоновані дорослими і є засобами формування відповідних моральних переконань.

У цьому плані актуальною є думка І. Я. Лернера, що якість педагогічного процесу, передусім, характеризується змінами в особистісних якостях і властивостях учня, які далеко не завжди узгоджуються із сформульованими цілями, але



будь-який акт діяльності завжди здійснює той чи інший зсув у формуванні його особистості [1].

У ході проведеного дослідження з'ясовано, що актуальним питанням підготовки вчителя залишається виховна складова в організації педагогічного процесу, однією із цілей якої є виховання учнівської молоді в дусі поваги до системи морально-духовних цінностей. Шанобливе емоційно-ціннісне ставлення до накопиченого в соціумі комплексу правил та законів, суспільних явищ, процесів, різних відносин можливе за умов переведення відповідних психічних процесів на рівень підсвідомості. Елементи свідомої прийнятної поведінки із часом повинні перетворитись на відповідні навички. Механізми зазначеного процесу базуються на спеціально організованій самостійній діяльності учня, що повинна мати яскраву мотиваційну забарвленість. В.Є. Мусіна [2] зазначає, що навчальні досягнення учнів – це процес та результат їхнього розвитку через засвоєння ними соціального досвіду (досвіду пізнавальної діяльності, досвіду емоційно-ціннісних ставлень, досвіду творчої діяльності). Від здатності вчителя забезпечити виховний процес, враховуючи зазначені закономірності, залежить характер та якість сформованої в учня життєвої позиції.

Слід відзначити, що суб'єкт-суб'єктне міжособистісне спілкування, яке за класичною гуманістичною педагогічною концепцією, видатним представником якої був В.О. Сухомлинський, інтенсивно розвивається в бік поглибленого вивчення індивідуальних характеристик особистості з метою створення сприятливого середовища для саморозвитку учня. Ідеї В.О. Сухомлинського про унікальність та неповторність внутрішнього духовного світу кожного окремого учня в умовах сучасного етапу розвитку педагогічної думки не тільки не втрачають своєї актуальності, а й набувають нового значення. Попередня діагностика рівня вихованості, ґрунтовне дослідження особистісних якостей вихованця стає першоосновою для вибору методів, прийомів, засобів виховного впливу й відповідних форм організації навчально-виховного процесу. Дедалі більше уваги приділяється внутрішнім механізмам саморозвитку людини.

В умовах сучасного інноваційного характеру розвитку національної системи освіти вчитель отримує можливість творчо підійти до виконання своїх безпосередніх функцій, застосовуючи нові педагогічні технології та окремі їх елементи. Оскільки гуманістично спрямована особистість розвивається в процесі свідомої діяльності, що розгортається під впливом переконання як відповідного й адекватного виховного методу, то й від вчителя очікується спеціальна організаційна робота, що полягатиме в стимулюванні правильної учнівської поведінки. Психологічним стрижнем діяльності має бути довільне прийняття морального рішення – акту надзвичайно складного, що ґрунтується на моральній вимозі й активній позиції суб'єкта. Тому фахова підготовка вчителів обов'язково повинна включати, крім психолого-педагогічних знань, здобуття загальних теоретичних уявлень про сучасні технології виховання й можливості їх запровадження у виховному процесі з метою підвищення його ефективності.

Науково-теоретична та практична підготовка майбутніх учителів була й залишається актуальним напрямом педагогічних досліджень. У сучасній системі професійної підготовки вчителів вона набуває особливої актуальності з огляду на зміни, що відбуваються у зв'язку з приєднанням України до загальноєвропейського освітнього та наукового простору. В умовах кредитно-модульної системи

організації навчального процесу забезпечення підготовки студента до реалізації завдань виховної роботи з учнями початкової школи має відбуватись шляхом органічного поєднання трьох основних складових організації навчальної діяльності.

По-перше, використання потенціалу лекційних занять з дисциплін, що забезпечують фахову теоретичну підготовку. Матеріал, що відводиться для лекційного викладання, потрібно відбирати за принципом обов'язкового мінімалізму у визначенні обсягів інформації, фактологічного матеріалу тощо. Лекційні модулі є основою для введення в дисципліну, визначення принципів вивчення змістовних модулів, загальної характеристики змісту наступної навчально-пізнавальної діяльності студента з опанування знаннями на достатньому рівні. Під час лекційного викладання об'єктивно швидше відбувається ознайомлення зі структурою та змістом навчальної дисципліни, коригуються настанови на навчальну діяльність у процесі безпосереднього педагогічного спілкування, визначаються цілі й пріоритети майбутньої професійної діяльності.

По-друге, самостійна позааудиторна навчально-дослідницька діяльність студентів. Її призначенням є детальне опрацювання основних питань, що розкривають зміст дисципліни в межах кожного зазначеного в робочій навчальній програмі модуля. Позааудиторна індивідуальна робота студента обов'язково повинна мати навчально-дослідницький чи проектно-конструкторський характер і використовуватись у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу. Метою цього виду роботи має бути не тільки самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу, а й розвиток критичного мислення, навичок самостійної роботи, набуття досвіду самоосвіти.

Зміст самостійної діяльності студента певним чином збігається зі змістом ІНДЗ у межах кредитно-модульної системи організації навчального процесу й становить теоретичну чи практичну роботу в межах навчальної програми курсу, що виконується на основі знань, умінь і навичок, набутих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому. Суттєвою відмінністю пропонованої нами позааудиторної роботи від ІНДЗ є більша інтенсивність та систематичність включення студента в такий вид роботи.

За положенням про кредитно-модульну систему організації навчального процесу, ІНДЗ має певний вигляд за запропонованою класифікацією, а викладач визначає його характер відповідно до особливостей певної дисципліни. Недоліком ІНДЗ, на наш погляд, є його одноразове включення в загальну структуру вивчення дисципліни: сума балів, що відводиться на такий вид роботи, є складовою загальної рейтингової оцінки й таким чином переходить у розряд непізнавальних стимулів до навчання. До такої думки ми приходимо на підставі аналізу видів мотивації до навчання сучасного студента. На жаль, незначна кількість студентської молоді відчуває домінування пізнавальних мотивів. Решта користується здебільшого соціальними чи утилітарними мотивами, що призводить до перетворення ІНДЗ на засіб підвищення загальної рейтингової оцінки з дисципліни й, таким чином, збільшення шансів на отримання стипендії, диплома з відзнакою тощо. Дослідницька діяльність за таких умов починає перетворюватись на формальну складову навчальних обов'язків і через несистемне включення в

загальну структуру навчальної діяльності створює додаткові перешкоди в здобутті очікуваних балів оцінки.

На наш погляд, позааудиторна робота повинна стати систематичним видом навчально-пізнавальної діяльності студента, складовою цієї діяльності. Результати навчальних досягнень у такому виді навчальної діяльності повинні знайти відображення під час проведення семінарських занять. Із цією метою доречно застосовувати подвійну систему визначення питань для семінарських занять. Для самостійного опрацювання студент отримує перелік питань та орієнтовний список літератури, але під час проведення семінарського заняття доречно застосовувати змінені питання, що унеможливають небажані форми участі студента, як-от: читання з аркуша, повідомлення інформації з критичної літератури. Питання для семінарського заняття доречно готувати з орієнтацією на організацію дискусії. У цьому разі в процесі бесіди, диспуту учасники семінару детально опрацьовують усі відомості з теми, фіксують у конспектах вузлові моменти, що за традиційної організації семінарів механічно переносять з навчально-методичних джерел.

Цей етап опанування теоретичними знаннями є важливим кроком у формуванні готовності до здійснення виховної роботи з учнями початкової школи, оскільки її наявність передбачає свідоме застосування знань на практиці. Саме формуванню усвідомлених знань та розумінню потенційних шляхів їх застосування слід приділяти увагу під час організації семінарських занять з методики виховної роботи та педагогіки. Без цієї складової професійної підготовки виникає ймовірність механічного перенесення знань з теоретичної площини в практичну. На жаль, при цьому вчитель-початківець не замислюється про складові успішної виховної роботи. Копіювання яскравих образів досвідчених педагогів, відтворення шаблонів може призвести до неочікуваних низьких результатів, оскільки при перенесенні передового педагогічного досвіду без урахування власних психофізичних особливостей та стилю педагогічного спілкування забезпечити високий рівень результатів виховної роботи може стати у край важким завданням.

Так, під час семінарських занять має відбутись обговорення в студентській групі змісту запропонованих форм та методів здійснення виховної роботи в межах окреслених завдань. Увага приділяється як оригінальним ідеям, так і можливим перевагам та недолікам, що теоретично можуть бути виділені на основі сучасних знань про закономірності й принципи організації педагогічного процесу.

По-третє, участь студента у практичних заняттях. У ході проведення практичних занять теоретичні знання відпрацьовуватимуться на рівні елементарного запровадження в практику школи в контексті проведення окремих виховних заходів. Слід виокремлювати практичні заняття як важливу форму організації практичної діяльності студентів, у ході якої можна забезпечити формування вмінь застосовувати здобуті теоретичні знання для вирішення окремих завдань виховної роботи. Під час проведення практичних занять існують усі необхідні умови для моделювання окремого фрагменту педагогічної дійсності, що утворює педагогічну ситуацію – завдання, розв'язання якого засвідчуватиме набутий студентом рівень готовності до здійснення виховної роботи в початковій школі.

На основі базової інформації про можливості застосування методів та прийомів виховного впливу студенти шляхом інтеграції та інтерполяції знань проектують напрями розширення сфери застосування зазначених інструментів

педагогічного впливу. Із цією метою відбувається обговорення ще під час семінарського заняття співвідношення цілей педагогічної діяльності, особливостей вікової групи учнів та потенційних можливостей застосування виділених методів і прийомів з урахуванням їх наявних переваг та недоліків, результатом чого є створення теоретичної моделі. Під час практичних занять забезпечується практична підготовка до використання методів виховного впливу. Студенти готують сценарії виховних заходів і презентують їх у групі, проводять фрагменти виховних заходів з використанням окремих прийомів. Накопичений досвід поступово дає змогу перейти до більш глобальних форм підготовки до виховної роботи в школі, як-от: розроблення плану виховної роботи, створення сценаріїв виховних заходів, переосмислення методики виховання з опорою на інноваційні педагогічні технології тощо.

Для забезпечення прагматичного характеру отриманих знань у контексті професійної педагогічної підготовки до виховної роботи в школі слід визначити змістовні модулі, під час вивчення яких відбудеться послідовний перехід від теоретичної інформації до практичного застосування окремих методів та прийомів у типових і нових умовах. За структурно-логічною схемою в плані підготовки фахівців такими навчальними одиницями є курси “Педагогіки” та “Методики виховної роботи”, а також особливий вид педагогічної практики – “Позакласна виховна робота”. Названі навчальні дисципліни послідовно розкривають основні теоретичні питання напрямів та завдань виховної роботи в школі, відкривають її особливості в початкових класах, а також окреслюють основні ефективні методи та прийоми виховання учнів початкової школи.

Досвід роботи свідчить, що під час проходження педагогічної практики “Позакласна виховна робота” кращі показники демонструють саме ті студенти, які активно брали участь у розробці кращих індивідуальних науково-дослідницьких завдань з “Педагогіки” та “Методики виховної роботи”, готували оригінальні сценарії виховних заходів. Уважаємо, що продуктивним шляхом поліпшення якості підготовки студентів до виховної роботи є подальше вдосконалення тематики індивідуально-дослідницьких завдань і методики презентації й захисту зазначених проєктів.

**Висновки.** Таким чином, успішна професійно-практична підготовка студента вищого навчального закладу педагогічного профілю забезпечується єдністю науково-теоретичної та практичної складових на основі запровадження відповідних логічно зумовлених навчальних дисциплін та видів практики, що за структурно-логічною схемою підготовки фахівця взаємно доповнюють одна одну й створюють умови для здобуття студентом необхідного досвіду організації виховної роботи.

#### **Список використаної літератури**

1. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1980. – 164 с.
2. Мусина В.Е. Педагогический мониторинг учебных достижений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Е. Мусина. – Белгород, 2009. – 196 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5 Статті. – 639 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.*

**Бабакина О.А. Подготовка студента к воспитательной работе в начальной школе**

*В статье рассматриваются особенности организации профессиональной подготовки студентов к воспитательной работе с учащимися начальных классов. Ведущей является идея единства теоретической и практической подготовки на основе использования ресурса дисциплин учебного плана.*

**Ключевые слова:** воспитательная работа, профессиональная подготовка студента, педагогический процесс.

**Babakina O. Preparation of student to an educate work at initial school**

*In the article the features of organization of professional preparation of students are examined to an educate work with a student initial classes. An anchorwoman is an idea of unity of theoretical and practical preparation on the basis of the use of resource of disciplines of scientific plan.*

**Key words:** educate work, professional preparation of student, pedagogical process.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

*Визначення критеріїв сформованості професійної культури здійснюється на основі компонентного підходу. Встановлено, що професійну культуру майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства можна оцінити, виявивши рівень сформованості професійної спрямованості, професійної ідентичності, професійно важливих якостей особистості, професійної компетентності, а також рівень творчого стилю професійної діяльності, рівень комунікативної діяльності та рівень сформованості рефлексивно-оцінної діяльності.*

**Ключові слова:** професійна культура; критерії, показники та рівні сформованості професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства; компоненти професійної культури.

Здобуття вищої професійної освіти у вищому навчальному закладі є підґрунтям формування професійної культури фахівця, оскільки під час навчання в студентів відбувається розвиток мотивації до професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності, формування спрямованості їх особистості на присвоєння професійних культурних цінностей, розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців. Безумовно, навчальний процес повинен створювати умови ефективного засвоєння знань, розвитку умінь і навичок, становлення професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Для майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства формування професійної культури є невід'ємною вимогою ефективної професійної діяльності в рестораних закладах, можливості професійного та кар'єрного зростання, забезпечення прибуткової діяльності підприємств ресторанної індустрії. У зв'язку із цим постає запитання, чи дає змогу наявний навчальний процес у вищих навчальних закладах сформувавши високий рівень професійної культури в студентів цих спеціальностей? Відповідь на це запитання стає можливою тільки за умов визначення критеріїв та показників, за якими відбудеться встановлення рівня сформованості професійної культури в майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства.

Зазначимо, що загалом встановлення тих критеріїв та параметрів (показників), за якими буде здійснюватись оцінювання визначеного педагогічного явища є найбільш складним питанням у будь-якому педагогічному дослідженні. Це пов'язано, перш за все, з тим, що сам предмет педагогіки є складним та різноманітним у своїх проявах.

У науковій літературі проблема встановлення критеріїв сформованості професійної культури майбутніх фахівців вирішується в різних площинах. Наприклад, О. Уман, Д. Чернилевський, І. Шаршов найбільше уваги приділяють критеріям сформованості професійно-творчого саморозвитку студентів. Інші до-

слідники (Г. Бордовський, В. Введенський, В. Єфімова, Н. Селезньова та ін.) акцентують увагу на визначенні критеріїв, що характеризують систему сформованих у студентів професійно орієнтованих та культурологічних знань. Такі відомі науковці, як Л. Виготський, А. Маркова, В. Сластьонін та інші, серед домінант професійної культури виділяють професіоналізм, майстерність фахівця й відповідно до цього визначають критерії сформованості його професійної культури. При цьому дослідники також акцентують увагу на формуванні творчої особистості фахівця. Крім того, важливим критеріями сформованості професійної культури, на думку деяких педагогів і психологів (Д. Ельконін, Й. Ісаєв, В. Крутенський, П. Якобсон та ін.), є ступень глибини, гнучкості, критичності й креативності професійного мислення.

Як бачимо, існує певне розмаїття підходів науковців до визначення критеріїв сформованості професійної культури майбутнього фахівця. Більшість з них надали можливість удосконалити певні елементи системи підготовки студентів. Утім, визначення критеріїв для оцінювання ефективності формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства майже не знайшло свого відображення в дослідженнях науковців. Тому вважаємо можливим визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної культури фахівців, які працюватимуть у ресторанній індустрії, здійснити на основі наявних психолого-педагогічних досліджень та проведеної нами експериментальної роботи.

*Метою статті* є визначення критеріїв та показників сформованості професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства.

Аналіз наукової літератури та підходів науковців (З. Абросимова, О. Грибкова, В. Гриднєв, В. Гриньова, О. Груздев, І. Довженко, Й. Ісаєв, С. Ісаєнко, Г. Короткова, Н. Молоткова, Т. Спірна та ін.) свідчить, що більшість науковців пов'язують визначення критеріїв професійної культури з компонентами цього феномену.

Щоб оцінити стан сформованості професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства, також необхідно встановити рівні розвитку цього феномену в студентів, тобто кількісне та якісне виявлення й зміни професійної культури в цілому та кожного з її компонентів. Поняття “рівень” відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дає змогу багатобічно зрозуміти предмет дослідження, усі його властивості, зв'язки й відносини. Це поняття вживають для відображення послідовності змін, де наступні сходинки стану предмета є вищими за ступенем організації порівняно з однією чи декількома попередніми сходинками.

Оскільки професійна культура є інтегративною якістю особистості, свідченням високого розвитку особистості професіоналу, то вважаємо можливим визначити три рівні сформованості професійної культури: репродуктивний (низький), частково-ініціативний (середній), творчий (високий). Рівень розвитку професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства буде визначатися як сума рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та когнітивного компонентів професійної культури цих фахівців.

Вважаємо, що наведене теоретичне підґрунтя дає можливість визначити критерії, показники та рівні сформованості кожного з компонентів професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента є відправною точкою існування професійної культури майбутнього фахівця, оскільки цей феномен не може виникнути поза мотиваційної сфери студентів. Тобто рівень її розвитку буде визначати й міру усвідомлення цієї культури, і її результативність. Як свідчить практика, професійна культура, перш за все, пов'язана зі спрямованістю, яка характеризується в педагогіці й психології по-різному, але загальним у її розумінні є те, що спрямованість відображає “залежність характеру й ефективності діяльності, поведінки та вчинків людини, її позиції від рівня розвитку й спрямованості її потреб (інтересів, схильностей, мотивів)” [1]. Обираючи професію, людина визначає той вид діяльності, в процесі якої вона зможе задовольняти потребу у визнанні й самостверженні, реалізувати свої життєві плани.

Саме спрямованість, яка спирається на певні здібності до обраного фаху, зумовлює вибір професійних ідеалів, формування професійних планів, самоаналіз, самооцінку й вимогливість особистості до себе, виступає провідним мотивом навчання, який стимулює пізнавальну діяльність студентів. Відповідно до цього одним з критеріїв, що характеризуватимуть сформованість мотиваційно-ціннісного компонента, буде **рівень професійної спрямованості**.

Виходячи із сутності професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства, вважаємо, що важливим аспектом цього феномену є сформованість ціннісних орієнтирів, які визначають ціннісне ставлення особистості до обраної професії, наявність загальнолюдських цінностей і цінностей професійної самореалізації. Усе перелічене свідчить про розуміння студентом цінності ресторанних послуг для суспільства в цілому та кожного з його членів, готовності до виявлення особистої ініціативи й подальшого професійного зростання. Саме ці складники ціннісних орієнтацій надають можливість сформувати в майбутніх фахівців ресторанної індустрії потребу в удосконаленні професійної діяльності, яка в майбутньому полягатиме в покращенні якості рівня сервісу й підвищенні ефективності ресторанного господарства. Спрямованість на якісну професійну діяльність організує майбутнього фахівця на пошук, оцінку, вибір і проектування професійно-ціннісних орієнтацій для щоденної, у тому числі навчально-пізнавальної, діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації як результат характеризуються широким колом знань у сфері ресторанного господарства, які стають фундаментом для професійного самовдосконалення, емоційної впевненості в правильності обраного напрямку діяльності. Усе це надає нам підставу визначити наступний критерій оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства – **рівень професійної ідентичності**.

Третім критерієм, який визначатиме сформованість мотиваційно-ціннісного компонента, на наш погляд, є **рівень сформованості професійно важливих якостей особистості** майбутнього фахівця. Під професійно важливими якостями Е. Зеєр [2] та А. Маркова [3] розуміють багатофункціональні психологічні якості особистості, які впливають на продуктивність професійної діяльності. Науковці вказують, що для кожної професії існує своя група професійно важливих якостей, які певним чином формують професійний портрет. Для фахівців сфери ресторанного господарства, які пов'язані з обслуговуванням людей та керівництвом персоналом, наявність професійно важливих якостей забезпечує



продуктивність професійно-культурної діяльності у сфері міжособистісної взаємодії “людина – людина”.

Таким чином, до критеріїв мотиваційно-ціннісного компонента зараховуємо:

- рівень професійної спрямованості, що виражено в схильності до сервісної та ресторанної діяльності, сформованості уявлення про діяльність у ресторанній індустрії, наявності мотивів до оволодіння професією, подальшої професійної діяльності та досягнення професійної культури;
- рівень професійної ідентичності, який свідчить про ціннісне ставлення до професії, усвідомлення її значущості для суспільства, позитивного ставлення до себе як майбутнього фахівця у сфері ресторанного господарства, готовності до професійного зростання та активної творчої діяльності;
- рівень сформованості професійно важливих якостей особистості, який передбачає сформованість моральних якостей особистості, необхідних для ефективної міжособистісної професійної взаємодії, активного та самостійного освоєння способів культурозасвоєння та культуротворення, оцінювання власної професійно-культурної діяльності крізь призму високих моральних якостей, культурних цінностей і норм.

Професійна культура фахівців сфери ресторанного господарства потребує значного знанневого підґрунтя, яке виходить за межі суто професійних знань, умінь та навичок і вимагає наявності системи знань про професійну культуру фахівця ресторанної індустрії, її зміст, типи й рівні. На підставі цього більшість науковців, які досліджують сьогодні проблеми формування в студентів професійної культури, вважають необхідним оцінювати сформованість когнітивного компонента професійної культури, встановлюючи **рівень професійної компетентності**. Ми поділяємо цю позицію, оскільки інтегральним критерієм, який характеризує процесуальний аспект особистісно-професійного розвитку, є саме професійна компетентність. Професійна компетентність визначає освітню сферу, професійні характеристики якої відображають здібності і якості особистості, що, у свою чергу, зумовлюють внутрішні можливості зростання професійної культури, а набуті професійні знання й уміння фахівця визначають потенційні характеристики цього зростання.

Згідно із цим когнітивний компонент професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства визначається рівнем сформованості професійної компетентності, яка свідчить про засвоєння загальнокультурних і специфічних професійних знань про принципи функціонування ресторанного господарства, умінь прийняття та реалізації організаційно-управлінських рішень з метою ефективної сервісної діяльності.

Встановлення рівня сформованості діяльнісного компонента тільки на перший погляд не викликає труднощів. Однак рівень професійних умінь є не тільки практичним втіленням теоретичних загальнокультурних та професійних знань, а й продуктивним їх застосуванням у навчально-пізнавальній діяльності, набутті досвіду професійної діяльності та здійсненні міжособистісної й професійної взаємодії на високому рівні професійної культури. При цьому майбутній фахівець повинен мати змогу оцінити самостійно свої можливості щодо розв'язання професійних завдань, рівня сформованості власної професійної культури, а також знайти шляхи та засоби професійного й культурного зростання.

Відповідно до цього сформованість діяльнісного компонента буде визначається такими критеріями та показниками, як:

- рівень творчого стилю професійної діяльності, що виявляється в активній навчально-пізнавальній діяльності, розвинутому творчому мисленні, сформованості індивідуальних технологій розв'язання професійних завдань, отриманні задоволення від набуття професії та практичного застосування професійних знань, готовності до виявлення професійної культури у діяльності;
- рівень комунікативної діяльності, що передбачає здійснення ефективної професійної та міжособистісної взаємодії на підставі наявних комунікативних знань і вмінь, виявлення розвинутої культури спілкування;
- рівень сформованості рефлексивно-оцінної діяльності, який передбачає можливість до адекватної самооцінки власної професійної діяльності та розвитку професійної культури, знаходження шляхів до самовдосконалення й реалізації потреб самоактуалізації у професії.

Таким чином, аналіз наукової літератури та власна дослідна робота дали змогу визначити критерії, показники й рівні сформованості професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства. Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента оцінюють завдяки встановленню рівня розвитку професійної спрямованості, професійної ідентичності та сформованості професійно важливих якостей особистості. Виявити сформованість когнітивного компонента професійної культури можна шляхом встановлення рівня професійної компетентності, а сформованість діяльнісного компонента визначатиметься такими критеріями та показниками, як рівень творчого стилю професійної діяльності, рівень комунікативної діяльності й рівень сформованості рефлексивно-оцінної діяльності.

Визначені нами критерії, показники та рівні сформованості кожного з компонентів професійної культури дають можливість перейти до кількісного встановлення наявного рівня сформованості професійної культури майбутніх фахівців ресторанного господарства. Означене є напрямом наших подальших досліджень.

#### **Список використаної літератури**

1. Уляев С.И. Гуманитаризация образования как фактор формирования профессиональной культуры будущего специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Иванович Уляев. – Ставрополь, 2002. – 167 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: практикум / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М. : Академия, 2008. – 143 с. – (Высшее профессиональное образование: профессиональное обучение).
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

### **Безрученков Ю.В. Критерии, показатели и уровни формирования профессиональной культуры будущих специалистов сферы ресторанного хозяйства**

*Определение критериев формирования профессиональной культуры осуществляется на основе компонентного подхода. Установлено, что профессиональную культуру будущих специалистов сферы ресторанного хозяйства можно*

оценить, выявив уровень формирования профессиональной направленности, профессиональной идентичности, профессионально важных качеств личности, профессиональной компетентности, а также уровень творческого стиля профессиональной деятельности, уровень коммуникативной деятельности и уровень формирования рефлексивно-оценочной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная культура; критерии, показатели и уровни формирования профессиональной культуры будущих специалистов сферы ресторанного хозяйства; компоненты профессиональной культуры.

**Bezruchenkov Yu. Criteria, indicators and levels of formation of professional culture of future experts of the sphere of a restaurant economy**

*Definition of criteria of formation of professional culture is carried out on the basis of a componential campaign. It is established that professional culture of future experts of the sphere of a restaurant economy, it is possible to estimate, having revealed level of formation of a professional orientation, professional identity, professionally important qualities of the personality, professional competence, and also level of creative style of professional activity, level of communicative activity and level of formation of reflective and estimated activity.*

**Key words:** professional culture; criteria, indicators and levels of formation of professional culture of future experts of the sphere of a restaurant economy; components of professional culture.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

*У статті подано аналіз сутності загальних характеристик педагогічної системи, що логічно та послідовно впливають із відомих філософських підходів до опису структури й функціонування цілісних систем. Провідною ідеєю є вивчення характеристик педагогічної системи на основі аналізу філософської теорії систем.*

**Ключові слова:** педагогічна система, характеристики педагогічної системи, теорія систем.

Одним із помітних методологічних напрямів розвитку науки у ХХ ст. став системний підхід завдяки існуючій у його межах тенденції до вивчення багатогранності типів зв'язків об'єкта дослідження. Його розвиток значною мірою був зумовлений тенденціями до постановки та розв'язання завдань синтезу, порівняльно-типологічних досліджень тощо.

**Метою статті** є визначення ключових характеристичних ознак педагогічної системи.

У ході проведеного дослідження нами було з'ясовано, що системний підхід на початкових етапах свого запровадження протистояв сформованому упродовж останніх трьох століть науковому підходу, що було започатковано ще Аристотелем та викладено Декартом у праці "Дискурс про метод" у вигляді чотирьох постулатів: ніщо не можна вважати істинним аж доти, поки це не підтвердиться (не поспішати і не користуватись упередженими судженнями); розкласти всі складні питання на якомога більшу кількість частин, що найкращим способом сприятиме розв'язанню питань; рухатись від простого до складного, поступово збільшуючи ступінь складності; здійснювати цілісні обрахунки та огляди так, щоб виникла упевненість у тому, що ніщо не пройшло повз уваги [3].

Науковцями було визначено ряд недоліків традиційного підходу, серед яких суттєвими є: фрагментація знань за галузями, кількість яких дорівнює кількості напрямів досліджень; ізолювання дисциплін одна від одної та реальності в цілому; вузьке визначення проблеми; постійне посилення труднощів у комунікації між фахівцями з різних галузей; невинуватий рівень спеціалізації; низький рівень ефективності при вирішенні комплексних проблем; тенденція до виділення на основі вивчення окремого явища загальних характеристик, що поширюються на більш широке коло явищ.

Загальна теорія систем стала об'єктом детальних досліджень, починаючи із 40-х рр. ХХ ст., коли австрійський біолог фон Берталанфі узагальнив та оприлюднив теорію відкритих систем як нове методологічне підґрунтя розвитку науки. При цьому фундаментальною проблемою загальної теорії систем стало вивчення законів, що визначають принципи утворення та розвитку матеріальних систем (утворень, що складають множину елементів, які перебувають у певних

відносинах один до одного). Чітке усвідомлення науковцями факту, що в більшості випадків вони мають справу з комплексними проблемами, призвело до виникнення двох тенденцій, що зумовили різні напрями еволюції системного підходу.

Перша ґрунтувалась на гіпотезі, що системі притаманні властивості, які краще виявляються під час системного дослідження, ніж при вивченні її окремих складових. При вивченні комплексних систем унеможлиблюється розуміння системи як єдиного цілого в разі вивчення лише окремих частин.

Друга теорія базувалась на підході щодо вивчення об'єкта шляхом вивчення відносин та взаємодії між об'єктом (системою) та навколишнім середовищем, оскільки система та навколишнє середовище здійснюють взаємний вплив. Представник цього підходу П. Вацлавік [4, с. 15] пояснює, що явище не можна зрозуміти аж доти, поки сектор спостереження не стає достатньо широким для вивчення зазначеного явища в тому контексті, у якому воно насправді відбувається.

Зазначимо, що цей підхід протистоїть запропонованим Р. Декартом постулатам (правилам) приведення до простого (примітивного) вигляду, оскільки останній тягне за собою невиправдану декомпозицію, спрощення та ізоляцію об'єкта від середовища. З іншого боку, вивчення не ізолюваного від середовища об'єкта відкриває можливості для кращого його дослідження. Автор наводить слушний та корисний для нашого дослідження приклад необхідності вивчення потреб системи освіти різного рівня (підсистеми в системі освіти) разом із вивченням середовища, всередині якого функціонує система.

Детальний аналіз зазначених підходів до вивчення складних систем дав змогу зробити попередні висновки, що теорія систем (або системний підхід) із початку свого запровадження мала за мету дати пояснення тим явищам та процесам, які ще не набули раціонального тлумачення в межах експериментального підходу. У контексті проведеного нами дослідження зауважимо, що саме теорія систем виявляється найбільш раціональним й ефективним інструментом моделювання функціонування педагогічної системи.

У ході дослідження нами встановлено, що системний підхід має тенденцію до вивчення об'єктів як систем та передбачає аналіз взаємозв'язків у межах кожної системи. Зауважимо, що типи зв'язків у межах системи освіти відрізняються від інших типів зв'язків, що існують у матеріальних об'єктах. Спробуємо порівняти відомі підходи філософів до визначення сутності системи та основних її ознак. Це дасть можливість простежити не тільки суттєві зв'язки елементів, а й визначити потенційні шляхи оновлення педагогічної системи.

Так, А. Рапопорт [1] визначає загальну теорію систем методологією або світоглядом, характерною особливістю якого є конкретизація властивостей об'єктів, що впливають із загальних властивостей систем, а не їхнього змісту. Відповідно до такого розуміння системного підходу автор визначає систему певною сукупністю відносин між її складовими. Визначальним у цьому розумінні є перенесення акценту з вивчення компонентів системи як окремих складових на особливості взаємодії між ними. На наш погляд, методологічна основа вивчення цілісних систем може слугувати вивченню та прогнозуванню функціонування педагогічної системи за умов чіткої конкретизації її сутності, компонентів і особливостей взаємодії між ними.

Класична філософська теорія систем засвідчує, що в разі введення до структури системи нового елемента виникають нові зв'язки, налагоджується взаємодія нового елемента системи з уже існуючими. Як результат, характер взаємовпливів та відносин між елементами визначає й характер системи в цілому.

Для нашого дослідження висновки вченого становлять інтерес у розрізі оцінки ступеня організації системи: із підвищенням якості взаємозв'язків між елементами системи одночасно можна робити висновок про відповідний ступінь організації системи. Новий елемент, що в цей момент включається до вже існуючої системи, порушує усталені взаємозв'язки, а тому наслідки його включення опосередковано засвідчують організованість системи.

Теоретична складова системного підходу увібрала в собі розробку проблеми джерел, цілей та завдань системних досліджень. Це дало поштовх розвитку досліджень у філософській, логіко-методологічній та спеціально-науковій площинах аналізу. Насамперед, серед сукупності системних понять філософія визначила актуальною проблемою вивчення поняття "система". Як результат, у поняття системи з'явилося кілька важливих загальноновизнаних ознак:

- цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів;
- вона утворює певну єдність із середовищем;
- будь-яка система є елементом системи вищого гатунку;
- елементи системи самі виступають системами нижчого гатунку.

Звернімось до визначень поняття системи в працях класиків із цієї проблематики, що стали підґрунтям для розвитку системного підходу в різних галузях науки. Так, А.Д. Холл та Р.Е. Фейджин у роботі "Definition of System" визначають систему як певну множину об'єктів разом із відносинами між цими об'єктами та їх властивостями. У цьому разі визначення поняття системи є достатньо загальним, але воно вже передбачає наявність цілей, завдань, функцій, що виконує система загалом і які можуть відрізнитись від цілей та завдань, які є визначальними для функціонування окремих її складових.

Наявність у складових системи своїх власних цілей та властивостей вказує на можливість розглядати елементи системи як підсистем – систем нижчого порядку, функціонування яких також може бути пояснено з погляду загальних підходів до вивчення цілісних систем. У результаті складається певна ієрархія систем. На наш погляд, такий підхід фактично вказує на необхідність вивчення систем на макро- та мікрорівнях, що в контексті пояснення закономірностей функціонування педагогічної системи може бути корисним у разі побудування відповідної моделі функціонування.

Аналіз нової системи, що виступає підсистемою для системи освіти, потребує детального вивчення погляду сукупностей її відносин з більшою системою, яка в цьому разі фактично виступає для її середовищем для функціонування. На нашу думку, це дає підстави зробити висновок про необхідність моделювання взаємодії в межах системи освіти на рівні взаємозв'язків між елементами системи як між окремими підсистемами, для яких загальна система є середовищем для функціонування.

Два основних напрями (два контексти) вивчення теорії систем пропонує М.Д. Месаровіч [5]. Вони мають принципові відмінності ставлення спостерігача до системи. Перший підхід характеризується зовнішнім спостереженнями за системою з позиції виявлення закономірностей між певними впливами та реакція-

ми системи. Другий – упередженим ставленням до системи як такої, що має певний інваріантний характер функціонування й підпорядковується загальній меті. Такий підхід автор запропонував визначати цілеспрямованим. Важливим висновком, що впливає із зазначеного підходу, є те, що властивості системи, які визначають її функціонування, слід розглядати з урахуванням зазначених перетворень.

Одночасно із цим М.Д. Месаровіч пропонує абстрактний та ієрархічний підходи до вивчення й побудови на основі отриманих знань складних систем, до яких, за нашими переконаннями, належить і педагогічна система.

В основі абстрактного підходу покладено математичну модель, яка має достатньо недоліків з погляду якості, логічності та чіткості пояснення функціонування соціальних систем. Цей підхід використовує декомпозицію та структурування систем, що призводить до фактичного ігнорування несуттєвих (з точки зору математичної моделі) деталей.

Ієрархічний підхід передбачає розчленування системи на ряд окремих підсистем, що функціонують паралельно, а тому слід виділити умови та чинники їхньої ефективної взаємодії. Для нашого дослідження доробки М.Д. Месаровіча є цінними з позиції загальної оцінки функціонування педагогічної системи й можливих шляхів пояснення її функціонування з метою визначення оптимальних педагогічних засобів впливу на неї.

Кеннет Боулдинг у роботі “General Systems Theory – the Skeleton of Science” вказує на можливість існування двох взаємодоповнювальних підходів до побудови загальної теорії систем [1, с. 106–124]. Перший підхід полягає у створенні на емпіричній основі загальних моделей на основі аналізу загальних явищ, що спостерігаються в різних дисциплінах. Інший підхід автором визначається як послідовне ієрархічне розташування емпіричних сфер відповідно до вихідних “індивідів” з наступним аналізом рівня абстракції, що є притаманним для кожного рівня збудованої ієрархії. Другий підхід за своєю сутністю є більш систематичним.

Зауважимо, що К. Боулдинг запропонував таку ієрархію рівнів систем:

1. Рівень статичної структури.
2. Рівень простої динамічної системи з детермінованими необхідними рухами. У цьому разі рухи є типовими, передбачуваними та обмеженими.
3. Рівень керуючого механізму або кібернетичної системи. Автор вдало навів приклад термостату, щоб пояснити сутність цього рівня системи.
4. Рівень відкритої системи. Структура, що описується за допомогою системи цього рівня, прагне до самозбереження.
5. Рівень генетичної спільноти.
6. Рівень тварин.
7. Рівень людини.
8. Рівень соціальної організації.
9. Рівень трансцендентальної системи.

Для нашого дослідження міркування К. Боулдинга становлять інтерес у руслі визначення рівня абстракції та самоорганізації педагогічної системи. При цьому нам є близькими обидва підходи до розуміння суті поняття системи й наслідки таких підходів у розрізі оцінки рівня самокерування педагогічної системи та стійкості до зовнішніх впливів. Вважаємо, що педагогічна система належить

до восьмого рівня в запропонованій класифікації, оскільки за багатьма показниками вона є здебільшого соціальною організацією з властивими для неї особливими цілями, завданнями, внутрішніми взаємозв'язками та специфічними контактами із зовнішнім (щодо неї) соціальним середовищем.

Інший дослідник Ч.В. Черчмен [1, с. 183–187] у доповіді “An Approach to General Systems Theory” виклав свій власний аксіоматичний підхід до загальної теорії систем. Його аксіоми були сформульовані таким чином.

1. Системи можна визначати у вигляді комплексів, що є придатними для систематизації та оцінювання. При цьому можливість оцінювання стає необхідною умовою синтезу, що дає змогу порівнювати системи на основі здійсненої оцінки.

На наш погляд, зазначена об'єктивна оцінка відкриває можливості щодо ранжування ефективних систем у процесі їх відбору. При цьому системи, що мають схожі показники якості функціонування, але за рахунок різних методологічних підходів щодо свого створення, стають відповідно різними практичними шляхами розв'язання конкретних практичних завдань, можуть бути обрані на основі саме їхньої доцільності та адекватності поставленим завданням. Конкретизація завдань, відповідно до цієї аксіоми, має наслідком вибір відповідної адекватної системи, а успішність вибору визначається ступенем конкретизації поставлених завдань з конкретизованими очікуваними результатами.

2. Системи синтезуються частинами. Загальне завдання синтезу являє собою множину часткових завдань, розв'язання яких приводить до поступового визначення окремих елементів загальної системи.

Ми вважаємо, що наведена аксіома повною мірою висвітлює одну з провідних закономірностей створення цілісної системи. Складові системи мають бути нерозривно пов'язані між собою. Це об'єктивне явище, що свідчить про існування саме системи, а не окремих не пов'язаних між собою елементів. Зв'язок між елементами системи зумовлений іншою об'єктивною закономірністю існування цілісних систем – її елементи справляють взаємний вплив і одночасно взаємно залежать один від одного. Усвідомлення цієї аксіоми та її педагогічне переосмислення наводить на висновок, що ефективне функціонування системи забезпечуватиметься за умов попереднього (на етапі планування та налаштування) якісного відбору складових цілісної системи, що перебуватимуть у динамічній рівновазі. Процес створення системи перетворюється із цієї точки зору на процес відбору та налаштування окремих її складових.

3. Компоненти систем також є системами. Це твердження вказує на можливість нескінченного розщеплення елементів системи на дрібні елементи, що, у свою чергу, також становитимуть цілісні системи.

Уважаємо необхідним під час пояснення цієї аксіоми відійти від абстрактних систем. Як приклад ми розглянемо учня як один із компонентів педагогічної системи. Підвищення якості освіти стало можливим лише з того моменту, коли наукова педагогіка визнала унікальність та неповторність дитини як суб'єкта навчального процесу – складну біосоціальну систему, що спричинило розвиток ідей диференціації та індивідуалізації навчання.

4. Систему можна вважати замкненою, якщо її оцінювання не залежить від характеристик зовнішнього середовища. Така система вважається стійкою, якщо



зберігаються її властивості в умовах зміни властивостей зовнішнього середовища.

У контексті оцінювання педагогічної системи зауважимо, що її не можна вважати замкненою, оскільки вона не демонструє стійкості та перманентності властивостей на фоні впливу соціального (зовнішнього для цієї системи) середовища. Зовнішнє щодо педагогічної системи середовище справляє на неї коригувальний вплив шляхом корекції вимог щодо якості підготовки випускника. Зазначені вимоги корегуються на тлі загального науково-технічного прогресу, а також соціального, економічного, політичного, культурного розвитку суспільства.

Не можна дати однозначну оцінку еволюційним процесам кожної із зазначених передумов керівництва функціонуванням педагогічної системи. Більший інтерес становить саме реакція педагогічної системи на зазначені впливи. Зміни соціального замовлення тягнуть за собою відповідні зміни цілей, завдань та змісту освіти, що вказує на закономірність зміни властивостей системи внаслідок змін вимог до неї з боку зовнішнього середовища. Відтак, педагогічна система є незамкненою, відкритою до змін під впливом зовнішнього щодо неї середовища.

5. Узагальнену систему слід вважати замкненою, що залишається замкненою за будь-якого зовнішнього середовища.

6. Існує лише одна узагальнена система.

7. Єдина узагальнена система є оптимальною.

8. Загальна теорія систем є методологією пошуку узагальненої системи.

9. Пошук узагальненої системи є нескінченним процесом.

Аксіоми 5, 6, 7, 8, 9 неоднозначно можуть бути застосовані для опису педагогічної системи. З одного боку, можна вважати узагальнену педагогічну систему ідеальною, що серед усіх варіантів організації педагогічної системи має найвищі показники якості, а тому досягнення такого рівня її організації припинить пошуки шляхів удосконалення організації процесу навчання.

З іншого боку, педагогічна система не може залишатись не чутливою до змін у зовнішньому до неї середовищі, оскільки вона є його частиною й функціонує з метою забезпечення визначених з боку цього середовища результатів. Оптимальною педагогічна система може бути в кожній окремій конфігурації вимог щодо якості результату та умов для функціонування. Якщо припустити збереження відмінностей у вимогах щодо якості результату функціонування педагогічної системи у різних країнах світу внаслідок об'єктивних відмінностей у їхніх культурних, економічних, політичних та соціальних показниках розвитку, то пошук ідеальної педагогічної системи пошириться у часі до настання моменту встановлення однакових стандартів якості життя. Це твердження підтверджує правильність аксіоми 9, що в контексті нашого дослідження вказує на нескінченність процесу створення ідеальної педагогічної системи.

Підсумок філософських пошуків пояснення функціонування загальних систем подається нами у вигляді характеристичних ознак системи, що запропоновані у роботі І. Кліра [1, с. 287–319] “General Systems as a Methodological Tool”: “множина зовнішніх даних; рівень аналізу; поведінка; організація; універсум, що аналізується; закони суперпозиції, що діють у межах універсуму”.

Зазначені характеристики дають можливість детально описати та охарактеризувати конкретно задані системи з погляду виділення їх зовнішніх характе-

ристичних ознак, що виявляються в різних зовнішніх умовах по-різному й таким чином вказують на існування певних закономірностей, які, у свою чергу, підпорядковуються цілям призначення системи. Збільшення рівня аналізу та конкретизації виявлених закономірностей тягне за собою відкриття можливостей виділення закономірностей поведінки, створення уявлень про внутрішню організацію зазначеної системи й прогнозування можливих наслідків взаємодії системи з навколишнім світом у певних ситуаціях, імовірність настання яких є достатньо великою.

Основними характерними ознаками взаємозв'язків між явищами, у разі використання системного підходу, що, на наш погляд, є притаманними педагогічній системі слід уважати запропоновані А.І. Уємовим [2, с. 21–22] властивості: об'єктивність зв'язків між явищами; суттєвість зв'язків між явищами; різноманітність типів зв'язків, що визначає різноманітність типів систем; однозначність об'єкта не визначає однозначності його системного вивчення; універсальність взаємозв'язків визначає універсальність системи; рефлексивність взаємозв'язків.

Таким чином, педагогічна система є сукупністю науково обґрунтованих структурних елементів, взаємодію яких відображають об'єктивні педагогічні закономірності. Аналіз зазначених закономірностей та знання сутності системного підходу дає змогу зробити висновок про доречність і необхідність використання загальних ознак системи під час опису педагогічної системи.

**Висновки.** Аналіз загальних філософських підходів до розуміння сутності системи й виділення основних її характеристичних ознак в умовах опису структури та функціонування педагогічної системи вказує на їхню тотожність. Згідно із загальною теорією систем пошуки ідеальної педагогічної системи триватимуть нескінченно, оскільки природні процеси, динамічні взаємодії її компонентів зумовлюють саме перманентний характер її руху до досконалості.

#### **Список використаної літератури**

1. Исследования по общей теории систем : сборник переводов / общая редакция и вступительная статья В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – Москва : Прогресс, 1969. – 520 с.
2. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем / Авенир Иванович Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
3. Le Moigne, J.L. La théorie du système général, Théorie de la modélisation. Col., Systèmes-Décisions. – Paris : Presses Universitaires de France, 1977. – P. 10.
4. Watzlawick P.J. Une logique de la communication / P.J. Watzlawick, J. Helmick Beavin, D.D. Jackson. – Paris : Seuil, 1972.
5. Views of general systems theory. Proceedings of the Second Systems Symposium at Case Institute of Technology / ed. by Mihajlo D. Mesarović // Общая теория систем / пер. с англ. В.Я. Алтаева и Э.Л. Наппельбаума. – Москва : МИР, 1966. – 187 с.

*Стаття надійшла до редакції 31.01.2013.*

---

#### **Беляев С.Б. Теоретико-методологические основы функционирования педагогической системы**

*В статье представлен анализ общих характеристик педагогической системы. Данные характеристики логически вытекают из основных философских подходов к описанию структуры и функционирования целостных систем. Осно-*

*вной идеей является изучение характеристик педагогической системы на основе анализа философской теории систем.*

**Ключевые слова:** педагогическая система, характеристики педагогической системы, теория систем.

**Belyaev S. Teoretiko-methodological bases of functioning of the pedagogical system**

*The analysis of general descriptions of the pedagogical system is presented in the article. These descriptions logically follow from the basic philosophical going near description of structure and functioning of the integral systems. A basic idea is a study of descriptions of the pedagogical system on the basis of analysis of philosophical theory of the systems.*

**Key words:** pedagogical system, descriptions of the pedagogical system, theory of the systems.

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

*У статті досліджено сутність та структуру музичних здібностей, подано їх класифікація.*

**Ключові слова:** здібності, сприйняття, почуття ритму, музичний слух.

Будь-яка діяльність складна й багатогранна, оскільки вона висуває різні вимоги до психічних і фізичних сил людини. Якщо наявна система властивостей особистості відповідає цим вимогам, то людина здатна на високому рівні здійснювати свою діяльність. Саме тому здібність не можна звести до якось однієї властивості. Здібності виявляються не в самих знаннях, уміннях і навичках, а в динаміці їх набуття, у тому, наскільки швидко й легко людина освоює конкретну діяльність. Знання, вміння та навички залишаються зовнішніми щодо здібностей тільки доти, поки вони не освоєні. Виявляючись у діяльності в міру їх освоєння, здібності розвиваються далі, формуючи у своїй діяльності структуру. Розвиток музичних здібностей справляє нічим не замінний вплив на загальний розвиток особистості, будучи важливим засобом формування її особистісних і духовних якостей. Проблема музичних здібностей – одна із центральних у музично-психологічних дослідженнях, і її вирішення може вплинути на практику музичної освіти.

Теоретичною та методологічною основою цієї роботи є наукові концепції педагогів і психологів у галузі здібностей та розвитку особистості, що мають багату традицію як у російській науці, так і за кордоном. Проблему психології здібностей вивчали російські психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, розвиток психічних функцій – Д. Ошанін; теоретичні категорії музичних здібностей – Б. Асаф'єв, А. Артоболевський, Н. Соколов, Б. Теплов, практично ж це питання розглядали Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, К. Орф. Теоретичною основою в розумінні сутності здібностей є концепція Д. Шадрикова.

Вчені у своїх працях [1; 4] вказують на те, що здібності – лише можливість певного освоєння знань, умінь, навичок, а чи стане вона дійсністю, залежить від різних умов. Встановлено, що не окремі здібності як такі безпосередньо визначають можливість успішного виконання будь-якої діяльності, а лише тільки в міру набуття тієї своєрідності поєднання цих здібностей, які характеризують певну особу. Деякі дослідники ототожнюють проблему придатності до музичної діяльності з проблемою здібностей, розуміючи під здібностями комплекс необхідних для успішного здійснення діяльності. В. Остроменська пропонує розчленувати музично-естетичні здібності на емоційні й раціонально-пізнавальні, виокремлюючи тим самим емоційну сторону музичності. Однак, незважаючи на те, що проблема формування музичних здібностей входить до кола інтересів багатьох учених, у музичній психології не існує єдиної класифікації музичних здібностей.

*Мета статті* – обґрунтувати сутність, структуру музичних здібностей, дати порівняльну характеристику класифікації здібностей.

Формування й розвиток здібностей людини неможливі без оволодіння ними продуктами людської культури. Щоб оволодіти предметами, які втілюють людські здібності, що склалися в розвитку суспільно-історичної практики, індивід повинен здійснити активну діяльність. Більше того, розвиток здібностей визначається не стільки продуктами людської культури, скільки діяльністю людини щодо їх присвоєння.

Окреме місце в психологічній класифікації здібностей посідають музичні здібності, які є необхідними для успішних занять і визначаються самою природою музики. Музичні здібності, необхідні для успішного здійснення музичної діяльності, об'єднуються в поняття “музичність”. На думку Б. Теплова, музичність є компонентом музичної обдарованості, який необхідний для заняття саме музичною діяльністю, на відміну від будь-якої іншої. Притому він необхідний для будь-якого виду музичної діяльності. Трапляються випадки, коли в музичності індивіда наявна неузгодженість деяких ознак. Музичність розуміють як своєрідне поєднання здібностей і емоційних сторін особистості, що виявляються в музичній діяльності. Провідні російські педагоги М. Картавцева, Б. Теплов під музичними здібностями розуміють музичний слух у всіх його проявах і відчуття ритму [2]. До них належать: здатність відчувати емоційну виразність звуковисотного руху, здатність відчувати виразність музичного ритму й точно відтворювати останній. У процесі музичної діяльності дитина набуває музичного досвіду. Способи засвоєння досвіду, а також здатності, що виступають як результат засвоєння дітьми узагальнених способів музичної діяльності й об'єднані в комплекс, який називають музикальністю. Головна ознака музикальності – здатність емоційно відгукуватися на музику. Виразниками певного змісту є звуковисотні та ритмічні рухи, що емоційно впливають на слухача. Отже, необхідна єдність емоційної й слухової сторін музикальності. Значення музичності дуже важливо й у розвитку психологічної культури людини. Включаючись у слова особистості в цілому, музикальність зміцнює емоційно-вольовий тонус людини.

Ми дотримуємося класифікації Г. Кірнарської та Г. Ципіна, які до музичних здібностей зараховують, зокрема, музичне мислення та музичну пам'ять [3]. З розвитком музичних здібностей пов'язане й виховання музичної культури при безпосередньому їх розвитку в музичній діяльності. Чим вона активніше та різноманітніше, тим ефективніше відбувається процес музичного розвитку. Потрібно відзначити підвищену емоційну чуйність на музику, яка зумовлює розвиток слухомоторних здібностей і разом з ними музичного слуху й почуття ритму, особливостей почуття форми та зорової пам'яті, які в подальшому формують специфічний вид образного мислення. Передумовами формування здібностей є деякі особливі психічні властивості. У процесі музичної діяльності вони формують стійку схильність до музики, а потім включаються як основна ланка в складну функціональну систему [2].

На розвиток музичних здібностей впливають задатки, де здібності виступають одним з їхніх проявів. При цьому вони не визначають цілком усього розвитку. Іншим їх виразом може бути схильність до певної діяльності, що відображає інтереси та прагнення людини. Тому схильності називають особистісною передумовою здібностей, оскільки вони спонукають людину до діяльності, в

якій можуть розвиватися її здібності. Задатками музичних здібностей виступають основні сенсорні, інтелектуальні, рухові функції людської психіки. Однак не зовсім правильно вважати елементарні музичні здібності, уже зазначені ранне звуковисотний слух, ладове почуття, почуття ритму й музичну пам'ять музичними здібностями, бо наявність названих здібностей можна оцінювати як зразок відсутності дефектів музичного слуху, що переводить їх у розділ музичних задатків [6].

Кожен варіант структури музичних здібностей містить у собі істину, відображаючи до певної міри об'єктивний стан справ. Музична діяльність вимагає безлічі різних здібностей, і вони можуть комбінуватися по-різному. Але при цьому структура музичних здібностей змінюється, у різних вікових групах спостерігається різне співвідношення опорних і провідних компонентів структури музичних здібностей. Психологічна структура музичних здібностей має певні відмінності: вона характеризується тоншими й складнішими взаємозв'язками між окремими психічними функціями та властивостями, а також тісно пов'язана з конкретною музичною спеціальністю й конкретним видом професійної діяльності. З накопиченням музичного досвіду спостерігається дедалі тісніша залежність елементарних і складних музичних здібностей. Різні психічні властивості та функції виявляються все більш тісно пов'язаними, утворюючи нові психічні структури. Так, у процесі розвитку змінюється не тільки загальна структура музичних здібностей, а й структура кожної окремої здібності [1].

На нашу думку, основними музичними здібностями є музичний слух, почуття ритму, музичне мислення й музична пам'ять. У термін "музичний слух" вкладається зазвичай дуже широкий зміст, розчленовуючись на поняття звуковисотний і тембровий слух. Основним носієм змісту є звуковисотний і ритмічний рух, а тембровий елемент має підпорядковане значення. Як основні музичні здібності, які становлять ядро музичності, визначаються ті, які пов'язані зі сприйняттям і відтворенням звуковисотного та ритмічного руху. Такими є музичний звуковисотний слух і почуття ритму. Розглянемо сутність розвитку музичного слуху як однієї зі здібностей.

Музичний слух – це складна функціональна багатоскладна система зі складною ієрархічною структурою. Цей вид музичних здібностей передбачає сприйняття реєстрів у процесі слухання творів, а також сприйняття й відтворення звуків за висотою в яскравих образних інтонаціях; усвідомлення виразності спрямованості напрямку руху мелодії. Особливу увагу психологів і музикантів привертає здатність, названа абсолютним слухом, яка володіє можливістю впізнати й відтворити висоту заданого звуку без опори на реально звучний звук. Абсолютний слух зумовлений наявністю вроджених і поки невідомих особливостей у будові слухових центрів мозку. Крім абсолютного слуху, прояви звуковисотного слуху є функцією відносного слуху.

У складі цієї здатності не менш важливий мелодійний і гармонійний слух. Наявність мелодійного слуху є проявом звуковисотного слуху щодо одноголосної мелодії, гармонійного щодо багатоголосся й окремих співзвуччів. Головною ознакою є те, що звуки, які утворюють мелодію, сприймаються в їх відносинах один до одного, які виражаються в тяжінні звуків між собою. Таке переживання відносин між звуками називають ладовим почуттям. Ладове почуття є найважливішою умовою сприйняття музики, її впізнання й чутливості до точності ін-

тонації: на його основі здійснюється переживання, впізнавання та розуміння музики. Дуже важливо усвідомлення ролі ладу у створенні емоційного забарвлення музики, протиставлення мажору й мінору як засобу відображення світла та тіні [5].

Одним з музичних процесів є сприйняття. Сприйняття музики – провідний вид музичної діяльності в усіх вікових періодах. Сприймати музику – означає розрізнити її характер, стежити за розвитком образу: зміною інтонації, настроїв. Спочатку сприйняття відрізняється яскравою емоційністю. Воно часто має імпульсивний характер, виражається в спонтанних моторних реакціях. Така реакція є цілком природною. Поступово, з набуттям досвіду дитина може сприймати музику більш осмислено й співвідносити тим самим музичні звуки із життєвими явищами. Зі збагаченням життєвого досвіду сприйняття музики народжує більш різноманітні враження. Накопичення музичних вражень – найважливіший етап для подальшого розвитку музичного сприйняття. Якість сприйняття залежить від інтересів слухача, у якого в ході сприйняття музики беруть участь як емоції, так і мислення. Особливо велика при слуханні музики роль емоційного компонента. Позбавляючись свого емоційного змісту, музика перестає бути мистецтвом. Емоційна чутливість до музики розвивається в процесі всіх видів музичної діяльності, найбільшою ж мірою – у процесі сприйняття музики й музично-ритмічних рухів. Якщо людина володіє розвиненим сприйняттям, то вона досягає сенс музичного твору навіть при одному прослуховуванні. Музичне сприйняття слід розвивати за допомогою всіх видів діяльності. У ньому переплітаються сенсорні відчуття музичних звуків і краса співзвуч, проходження за розвитком музичних образів і яскраві відповідні реакції на них. Одночасно тут наявний процес пізнання, переживання й оцінювання музичного твору, в основі якого лежить здатність чути та переживати музичний зміст як художньо-образне відображення дійсності. У результаті цілеспрямованого впливу, пов'язаного з формуванням здатності до сприйняття музики, ефективно розвивається музичне мислення. Воно пов'язане зі сприйняттям музичного твору як художнього повідомлення, в якому виділяються значеннєві звукові форми. Адекватні думки й почуття, розуміння ідеї твору виникають у слухача завдяки активізації його музичного мислення, яке залежить від рівня загального й музичного розвитку [5].

У процесі сприйняття та виконання музики наявна така здібність, як почуття ритму, яка є тимчасовою організацією музичного руху, що утворює форму твору. Цей вид передбачає сприйняття рівномірної пульсації метричних часток у музиці; розрізнення сильних і слабких часток при слуханні та виконанні маршових і танцювальних п'єс. Будучи найважливішою складовою музичної обдарованості, вона здійснює сприйняття й переживання часових відносин у музиці. Формування почуття ритму є одним з найбільш важливих завдань музичної педагогіки. Ритм у музиці – категорія не тільки часовимірвальна, а й емоційно-виразна. Ритмічне переживання музики завжди супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, іншими словами, музично-ритмічне переживання людини так чи інакше опосередковано його м'язовим почуттям. Велику роль відіграє відчуття ритмічного стилю музики, розуміння специфічних рис і особливостей цього стилю. Для кожного історичного періоду характерний певний музичний ритм; будь-яка композиторська індивідуальність своєрідна й неповторна. Це зумовлено змістом музики та залежність від характеру вольових процесів [6].

Відчуття ритму виражається в трьох головних структурних елементах, що утворюють саме почуття ритму та пов'язаних з такими категоріями, як темп, акцент і співвідношення тривалостей у часі. Усе це об'єднується, будучи спаяним діалектичним почуттям, у первинну музичну здатність. Що стосується пам'яті, то відомо, що кожне наше переживання, враження або рух становлять певний вид, який може зберегтися досить тривалий час і за відповідних умов виявлятися знову й ставати предметом свідомості. Форми прояву пам'яті досить різноманітні. Так, вона пов'язана з різними сферами життя людини, з її особливостями. Відповідно до цього розрізняють рухову, емоційну, словесно-логічну й образну пам'ять. Рухова пам'ять дає змогу запам'ятовувати вміння, навички, різні рухи та дії. Емоційна пам'ять допомагає пам'ятати почуття, емоції, переживання, які ми відчуваємо в тих чи інших ситуаціях. Цей вид має велике значення у формуванні особистості людини, будучи найважливішою умовою її духовного розвитку. Сміслова пам'ять виражається в запам'ятовуванні, збереженні та відтворенні думок, понять, роздумів. Форма відтворення думки залежить від рівня мовного розвитку людини. Образна пам'ять пов'язана із системою органів почуттів, завдяки яким людина сприймає навколишній світ [5].

Розрізняють п'ять видів образної пам'яті: слухову, зорову, нюхову, смакову, тактильну. Якийсь із них завжди переважає, тому ці види розвинуті в пам'яті людини нерівномірно. Довільна пам'ять передбачає наявність спеціальної мети запам'ятовування, яку ставить людина, і застосовує для цього відповідні прийоми. Мимовільна ж пам'ять не передбачає спеціальної мети запам'ятати чи пригадати той чи інший матеріал, вони запам'ятовуються без застосування вольових зусиль. У розвитку пам'яті мимовільне запам'ятовування передує довільному.

За терміном своєї дії існує короткочасна й довгострокова пам'ять. Ці два види відрізняються тривалістю збереження того, що людина запам'ятовує. Короткочасна пам'ять має відносно невелику тривалість і достатня для точного відтворення подій. Після нетривалого часу враження зникають, і людина зазвичай виявляється не здатною щось пригадати зі сприйнятого. Довготривала пам'ять забезпечує тривале збереження матеріалу [2].

Однак існує окреме питання, що стосується музичної пам'яті, оскільки музична пам'ять включає в себе синтез різних видів пам'яті, таких як зорова, логічна, тактильна, моторна, емоційна, слухова. Це комплексне явище, що складається з різних видів пам'яті – загальних і специфічних музичних. Зорова пам'ять є одним із загальних видів пам'яті, але її значення для музикантів досить велике. Важливу роль зорова пам'ять відіграє у вивченні творів напам'ять. Наступний вид пам'яті, який входить до музичної пам'яті, визначається як тактильний вид пам'яті, що перекладається з латинської як дотиковий, такий, що відчувається. Це технічне почуття, що виникає як пам'ять відчуттів. Далі йде логічне мислення, пов'язане з осмисленням нотного тексту і його аналізом. Будь-який вид вивчення тексту закладає основи логічного мислення, розвиває логічну пам'ять. Моторна пам'ять – це запам'ятовування рухів рук і пальців. Щоб виробити моторну пам'ять, необхідно багато тренуватися, підтримуючи активність рухів та постійну аплікатуру.

Говорячи про музичну пам'ять, не можна випускати з уваги емоційну сторону, яку забезпечує емоційна пам'ять, вона є одним з найскладніших видів пам'яті. Для формування емоційної пам'яті необхідно постійно перевіряти, ана-



лізувати точність, щирість, правильну міру почуттів, їхню логіку. Часто емоції замінюються думками про почуття. Розробка та переживання емоційного сюжету дається не просто, часто утворюються “емоційно порожні місця”. Але будь-яка зміна емоційного стану повинна мати своє вираження в душі, бо будь-який рух душі виявляється в характері руху, дотику, способі інтонування. Заключним етапом у комплексному явищі – музична пам’ять – вважається слухова пам’ять. Її прояв ми можемо бачити в запам’ятовуванні ритму, мелодії, гармонії. Із вищевикладеного можна зробити висновок про те, що розвиток музичної пам’яті – досить серйозний і складний процес, тому що одночасно з розвитком музичної пам’яті розвивається синтез багатьох інших видів пам’яті [4].

У музикознавстві гранично загальною й гранично конкретною категорією є інтонаційний процес, під яким розуміють процес формування, функціонування, взаємодії та зміни інтонацій як найменших одиниць музичної осмисленості.

Музичне мислення є окремим видом художнього мислення, оскільки, як і мислення в цілому, воно є функцією головного мозку, притаманною кожній людині. Головним у передачі змісту музичного твору є інтонація. Музичне мислення являє собою переосмислення та узагальнення життєвих вражень, відображення в свідомості людини музичного образу, існуючої єдності емоційного й раціонального. Формування та розвиток музичного мислення має ґрунтуватися на глибокому пізнанні законів музичного мистецтва, внутрішніх закономірностях музичної творчості.

Музична мова виникає, формується й розвивається в ході музичної практики. Головна характеристика мислення – новизна, головна ж характеристика мови – відносна стабільність. Розумова діяльність виступає в єдності емоційного й раціонального. Музичне мислення підкоряється загальним закономірностям людського мислення, тому відбувається за допомогою розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення.

Необхідно враховувати той факт, що мислення нерозривно пов’язане з мовою, реалізується через мову. Щоб зрозуміти структуру музики, необхідно оволодіти її мовою. Проблему музичної мови вважають центральною у вивченні проблеми музичного мислення. Структуру музичного мислення, необхідно розглядати в єдності зі структурою мислення художнього.

**Висновки.** Таким чином, формування й розвиток здібностей людини неможливі без оволодіння нею продуктами людської культури, без засвоєння здібностей багатьох поколінь, які зафіксовані в культурній спадщині. Музичні здібності являють собою сукупність психомоторних, сенсорних і чуттєво-емоційних здібностей, що виявляються в успішній реалізації музичної діяльності. Структура музичних здібностей складається з таких компонентів: музичного слуху, музичного ритму, музичної пам’яті, музичного мислення, емоційної чуйності та творчих навичок, кожен з яких може формуватися й розвиватися в різних видах діяльності. Музичний слух, на наш погляд, складається з таких компонентів: звуковисотний, ладовий, тембровий, ритмічний, поліфонічний, мелодійний і гармонійний. Музична пам’ять ділиться на репродуктивну (механічна) та реконструктивну (творча). Однак проведені дослідження не вичерпують цієї проблеми. Подальшого розвитку потребує питання методів розвитку музичної пам’яті та музичного мислення.

### Список використаної літератури

1. Березовский Б.Л. К методике выявления музыкальных способностей у детей / Б.Л. Березовский // Вопросы психологии. – 1992. – № 5. – С. 94–100.
2. Завалишина Д.Н. Психологическая структура способностей / Д.Н. Завалишина // Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М. : Наука, 1991. – С. 22–31.
3. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности : дис. ... канд. искусствовед. / Д.К. Кирнарская. – М., 1989. – 165 с.
4. Левочкина И.А. Проявление музыкальных способностей / И.А. Левочкина // Способности и склонности / под ред. Э.А. Голубевой. – М. : Педагогика, 1989. – С. 137–150.
5. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 253 с.
6. Теплов Б.М. Музыкальная память / Б.М. Теплов // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – С. 886.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2013.*

---

### **Белостоцкая О.В., Шмидт А.А. Сущность и структура музыкальных способностей**

*В статье исследуется сущность и структура музыкальных способностей, раскрываются их классификация.*

*Ключевые слова: способности, восприятие, чувство ритма, музыкальный слух.*

### **Belostotskaya O., Schmidt A. Nature and structure of musical ability**

*Investigate the nature and structure of musical abilities, disclosed of their classification.*

*Key words: ability, perception, sense of rhythm, musical ear.*

### ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ З МАТЕМАТИКИ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

*У статті розглянуто зовнішнє незалежне оцінювання як обов'язковий етап вступу до вищих навчальних закладів України, визначено переваги та недоліки ЗНО з математики. Поряд із цим наведено співвідношення між рівнем знань з математики та найбільш оптимальними напрямками подальшого навчання; запропоновано альтернативну систему вступу до вищих навчальних закладів України.*

**Ключові слова:** ЗНО, технічні спеціальності, вищий навчальний заклад.

Як зазначає інтернет-енциклопедія Вікіпедія, зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО, Зовнішнє тестування) – іспити для вступу до ВНЗ в Україні, метою яких є забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, прогнозування її розвитку [1].

Про зовнішнє незалежне оцінювання як про масштабний експеримент в українській освіті висловилося вже чимало дослідників, науковців та чиновників.

Насамперед, на думку Б. Томенчука, директора Івано-Франківського регіонального центру оцінювання якості освіти, найсильнішою стороною ЗНО є його безсторонність, а також усеохопність. Будь-яка система оцінювання не спрямована на пошук талантів, для цього суспільство повинно мати структури з іншими функціями [2].

І. Лікарчук, експерт з питань освіти, экс-директор УЦОЯО, вважає, що ЗНО не може ефективно функціонувати впродовж кількох років без суттєвих змін. Відсутність змін і ефективного управління ними – це запрограмований варіант, що повинен призвести до руйнації системи [3].

Х. Мельник, керівник головного управління законодавства Мін'юсту, визначає ЗНО як єдиний чесний метод вступу без хабарництва, зв'язків та інших порушень, а на базі знань і навичок учнів [4].

Як відомо, забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання здійснює Український центр оцінювання якості освіти в співпраці з обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, місцевими органами управління освітою та навчальними закладами. Координація роботи учасників процесу зовнішнього незалежного оцінювання здійснюється через Вінницький, Дніпропетровський, Донецький, Івано-Франківський, Київський, Львівський, Одеський, Сімферопольський і Харківський регіональні центри оцінювання якості освіти, за кожним із яких закріплено по 2–4 регіони України.

Першу спробу проведення ЗНО було здійснено в 1993 р., але через ряд чинників вона виявилась невдалою. Після цього лише у 2002 р. Центр тестових

технологій Міжнародного фонду “Відродження” спільно з Міністерством освіти і науки України провели 200 тестувань, у яких взяли участь студенти перших курсів вищих навчальних закладів. Мета цього проекту – апробація тестових завдань і розроблення технології адміністрування. Вже через два роки Указом Президента України від 4 липня Міністерству освіти і науки України впродовж 2005–2006 рр. було доручено здійснити перехід до проведення вступних випробовувань для вступу до вищих навчальних закладів України шляхом ЗНО. Постановою Кабінету Міністрів України № 1312 від 31 грудня 2005 р. було утворено Український центр оцінювання якості освіти та встановлено, що зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів, є державною підсумковою атестацією та вступним випробовуванням до вищого навчального закладу [1].

Відтоді щороку ЗНО є обов’язковим етапом під час вступу учнів до вищих навчальних закладів України. Згідно з умовами прийому, зарахування до вищого навчального закладу відбувається на підставі рейтингового балу вступника, який складається з балів, отриманих на зовнішньому незалежному оцінюванні, середнього балу шкільного атестата, переведеного за двохсотбальною шкалою, а також додаткових балів за успіхи в навчанні та закінчення підготовчих курсів у ВНЗ. Додаткові бали нараховуються переможцям та призерам IV етапу Всеукраїнських олімпіад та III етапу конкурсів науково-дослідних робіт учнів-членів Малої академії наук України. Крім того, додаткові бали можуть бути нараховані при вступі на природничо-математичні та інженерно-технічні напрями підготовки (спеціальності) випускникам підготовчих курсів.

Вплив ЗНО на вступ до вищих навчальних закладів складно перебільшити, адже останній рік навчання учнів проходить у повному зануренні в підготовку до складання іспитів.

Серед переваг ЗНО з математики можна виділити такі, проте, на наш погляд, вони є суперечливими:

1. *Створення умов рівного доступу до освіти для всіх*, незалежно від матеріальних можливостей. ЗНО є загальнодоступною системою вступу до вищих навчальних закладів України.

2. *Об’єктивність за рахунок виключення людського фактора*. Автоматична система перевірки відповідей на ЗНО з математики унеможливує викривлення результатів.

3. *Подолання продажності*. Деморалізація ЗНО зводиться до мінімуму за рахунок контролю з боку громадських організацій.

4. *Наближення до світових стандартів освіти*. ЗНО сприяє скороченню відмінностей між вітчизняними і світовими стандартами системи освіти.

Основними недоліками ЗНО з математики, на нашу думку, є:

1. *Фальсифікація*. Попри те, що особа, яка складає тест, допускається до тестування при пред’явленні паспорту, цей захист виявився неефективним для унеможливлення складання тесту іншою особою. Особливо це стосується таких предметів, як математика, тому що завдання на ЗНО є достатньо складними, а кількість абітурієнтів велика. В Інтернеті є безліч порад для успішного прохо-

дження ЗНО, пропонуються послуги з підготовки до ЗНО й навіть можливість складання іспитів іншою особою.

2. *Щорічна зміна правил проведення ЗНО з математики.* Умови проведення ЗНО є далекими від досконалих і змінюються щороку. Абітурієнти гостро реагують на такі зміни, через що підвищується напруженість під час проведення іспитів.

3. *Недосконалість вибору завдань з математики.* Аналізуючи завдання з математики за декілька років, бачимо, що їх складність різна, спостерігаються некоректні формулювання питань і відповідей, невідповідність шкільній програмі та висока ймовірність складання тексту “навмання”. Вибір одного варіанта з декількох не завжди показує реальні знання учня, оскільки частина відповідей може бути обрана випадково.

4. *Зниження рівня освіченості й поява “плоского мислення”.* У результаті переходу від повноцінного іспиту до тестів виключається розвиток здібностей до доведення та формування правильної відповіді, страждають логічні й розумові навички в цілому, а також творча та раціональна основи.

5. *Нехтування спеціалізацією школи:* учні шкіл як з гуманітарним, так і з природничо-науковим нахилом виконують ідентичні за складністю завдання ЗНО.

6. *Велика кількість помилок при оцінюванні завдань з математики.* У разі помилок, які трапляються, абітурієнтам можуть бути не зараховані їх бали. Це призводить до великої кількості апеляційних заяв і продовжує термін вступної кампанії.

7. *Невідповідність між оцінкою, отриманою в загальноосвітньому навчальному закладі, і балом на ЗНО.* Абітурієнт, який взяв участь у ЗНО, може отримати від 100 до 200 балів, тоді як у загальноосвітньому навчальному закладі успішність оцінюється від 1 до 12. Нами складено умовну таблицю відповідності між оцінкою за 12-бальною шкалою та балом ЗНО.

Таблиця

**Таблиця відповідності середнього бала документа про повну загальну середню освіту, обрахованого за 12-бальною шкалою, значенням 200-бальної шкали оцінювання**

Бал атестата	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал ЗНО	100	108	117	125	134	142	150	166	174	182	190	200

Як бачимо, випускник, який об’єктивно отримав оцінку 1–5 з математики в атестаті, не зможе перетнути перепону в 140 балів на ЗНО і вступити до вищого навчального закладу. Це означає, що за шкільним критерієм оцінювання учень володіє математикою на низькому або середньому рівні, а ЗНО свідчить про недостатність знань із цього предмета для вступу до вищого навчального закладу.

8. *Неможливість визначення мотивації абітурієнта й впливу вищих навчальних закладів на критерії відбору,* крім встановлення прохідного балу. Існує специфіка вивчення однієї й тієї самої дисципліни на різних спеціальностях, а однаковість завдань ЗНО для різних абітурієнтів унеможливорює врахування цієї особливості. Це призводить до того, що учні вступають на спеціальності за про-

хідним балом, не цікавлячись особливостями навчання. Результатом цього є розчарування вже в перші місяці навчання у вищому навчальному закладі та повторний вступ на інші спеціальності, або навіть в інші навчальні заклади.

Для вирішення цієї ситуації ми пропонуємо вдосконалити систему вступу до вищих навчальних закладів України таким чином: максимальна кількість балів, що може отримати абітурієнт, – 200, з яких 100 балів учень отримує на ЗНО, 100 балів – під час складання іспитів у вищому навчальному закладі. Така система дасть змогу оцінити загальні знання випускника з відповідної спеціальності, а вищому навчальному закладу – обрати студентів за бажаними критеріями.

На нашу думку, під час ЗНО проводять об'єктивне, неупереджене оцінювання знань учнів, згідно з яким нараховують бали з відповідної дисципліни. На сучасному етапі спостерігається розгубленість абітурієнта через недостатню інформованість про те, чи достатньо отриманого бала для вступу на бажану спеціальність. Для вирішення цієї проблеми можна було б ввести таку градацію рівнів знань математики:

- 1) початковий;
- 2) середній;
- 3) достатній;
- 4) високий.

*Початковий рівень* знань характеризуватиме поверхневі знання з математики, володіння основними термінами та формулами. Цього рівня достатньо для навчання на історичному, філософському, філологічному, юридичному, військовому та психологічному напрямках.

*При середньому рівні* знань учень відтворюватиме основний навчальний матеріал, володітиме елементарними вміннями навчальної діяльності. Цей рівень необхідний для навчання на біологічному, геологічному та географічному напрямках.

*Достатній рівень* знань з математики вимагатиме знання суттєвих ознак понять, явищ і зв'язку між ними, вміння пояснити основні закономірності. Учень самостійно використовуватиме знання в стандартних ситуаціях, володітиме методом аналізу, абстрагування, систематизації, проте йому не вистачатиме власних суджень і творчого підходу до розв'язання задач. Цей рівень необхідний для навчання на хімічному, фізичному та економічному напрямках.

*Високий рівень* характеризуватиме глибокі, тверді, системні знання, які учень вмітиме використовувати для виконання творчих завдань. Цей рівень необхідний для навчання на математичному та технічному напрямках.

Кожному рівню знань можна поставити у відповідність такі бали ЗНО:

початковий рівень	100–150 балів;
середній рівень	151–175 балів;
достатній рівень	176–189 балів;
високий рівень	190–200 балів.

Таким чином, для навчання на гуманітарних спеціальностях достатньо володіти математикою на початковому рівні й отримати на ЗНО до 150 балів. Для навчання на біолого-географічних напрямках достатньо знати математику на середньому рівні, що відповідає 151–175 балів ЗНО. Фізичні, хімічні та економічні спеціальності потребують знання математики на достатньому рівні й відповідно

176–189 балів на ЗНО. Для навчання на технічному напрямі необхідно на високому рівні володіти математикою та отримати на ЗНО 190–200 балів.

**Висновки.** Зовнішнє незалежне оцінювання є складовою моніторингу рівня підготовленості учнів до навчання у вищих навчальних закладах, яка забезпечує рівний доступ до якісної освіти та сприяє оптимізації відбору абітурієнтів.

У цій статті розглянуто основні переваги (створення умов рівного доступу до освіти; об'єктивність; подолання продажності; наближення до світових стандартів освіти) і недоліки (фальсифікація; щорічна зміна правил проведення ЗНО; недосконалість вибору завдань з математики; зниження рівня освіченості й поява “плаского мислення”; нехтування спеціалізацією школи; велика кількість помилок при оцінюванні завдань з математики; невідповідність між оцінкою, отриманою в загальноосвітньому навчальному закладі, і балом на ЗНО; неможливість визначення мотивації абітурієнта) упровадження ЗНО з математики в освітню систему України.

Для вдосконалення організації та проведення ЗНО необхідно: надати можливість вищим навчальним закладам встановлювати додаткові (індивідуальні) критерії впливу на відбір абітурієнтів; змінити систему вступу до ВНЗ й запровадити різнорівневий підхід при оцінюванні знань з математики.

#### Список використаної літератури

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Зовнішнє\\_незалежне\\_оцінювання](http://uk.wikipedia.org/wiki/Зовнішнє_незалежне_оцінювання).
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/articles/975.html>.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/test/test\\_article/29724/](http://osvita.ua/test/test_article/29724/).
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.repetitor.ua/article/ЗНО\\_чи\\_вступні\\_іспити\\_Переваги\\_та\\_недоліки\\_ЗНО](http://www.repetitor.ua/article/ЗНО_чи_вступні_іспити_Переваги_та_недоліки_ЗНО).

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.*

#### **Выскребенцева М.В. Внешнее независимое оценивание по математике: преимущества и недостатки**

*В статье рассматривается внешнее независимое оценивание как обязательный этап поступления в высшие учебные заведения Украины, определяются преимущества и недостатки ВНО по математике. Наряду с этим приводится соотношение между уровнем знаний по математике и наиболее оптимальными направлениями дальнейшего обучения, предлагается альтернативная система поступления в высшие учебные заведения Украины.*

**Ключевые слова:** ВНО, технические специальности, высшее учебное заведение.

#### **Vyskrebentseva M. External independent evaluation on mathematics: advantages and failings**

*The article deals with the external independent evaluation as a mandatory step admission to higher educational institutions of Ukraine are defined advantages and disadvantages of the EIE in mathematics. Along with this is the ratio between the level of knowledge of mathematics and the optimal directions for further learning and offers an alternative system of admission to higher educational institutions of Ukraine.*

**Key words:** EIE, technical professions, higher education.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглянуто можливості застосування концептуальних моделей у навчанні іноземної мови. Зокрема, запропоновано використовувати такі моделі, як схеми, фрейми, когнітивні мапи й моделі мереж.*

**Ключові слова:** концептуальне моделювання, репрезентація знань, схема, фрейм, когнітивне мапування, моделі мереж.

У когнітивній парадигмі, яка має об'єктом вивчення людське знання, поведінка людини контролюється ментальними (концептуальними) моделями. Вони зберігають у концентрованому вигляді набуті індивідом знання й керують процесами опрацювання вхідної інформації.

Проблема концептуального моделювання перебуває у фокусі уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників: Т.П. Зінченко, М. Мінські, Р.І. Павіленіса, Д. Румельхарта, Р. Солсо, Е. Толмена, М.О. Холодної та ін. Вчені аналізують ментальні моделі переважно з позицій когнітивної науки, проте в аспекті методики викладання іноземних мов ця проблема майже не висвітлена.

**Метою статті** є розгляд ментальних моделей із позицій лінгводидактики та можливості їх використання під час навчання іноземної мови.

**Ментальні (концептуальні) моделі**, до яких належать схеми, фрейми, скрипти, сценарії, семантичні мережі тощо, є системою психічних утворень, які забезпечують індивіду можливість надходження нової інформації та її перетворення в процесі пізнання. Опрацювання, або осмислення вхідної інформації, відбувається через активацію ментальних структур, які зберігають уже засвоєні знання в різних формах. Результатом такого процесу є розгорненість певного ментального простору, в якому будується ментальна репрезентація нової інформації, а зберігання інформації у свідомості людини відбувається за рахунок згуртованості цієї ментальної репрезентації в концепт [8, с. 135].

Концепти є ментальними пакетами інформації або квантами знання, де в різноманітних формах зберігається інформація про виокремлені раніше в процесі ментального репрезентування інформації релевантні сторони певного об'єкта [4, с. 53]. Вони утворюють єдиний рівень подання знань, де поєднується мовна, сенсорна й моторна інформація [13, с. 20]. Концепти є будівельними елементами концептуальної системи людини. Під **концептуальною системою** розуміють той ментальний рівень або ту ментальну організацію, яка включає сукупність усіх концептів та їхнє впорядковане об'єднання [13, с. 22]. До початку 80-х рр. ХХ ст. поняття концептуальної системи найповніше було охарактеризовано в працях Р.І. Павіленіса. Він вважає, що концептуальна система є системою думок і знань про світ, що відображає пізнавальний досвід людини як на довербальному, так і на вербальному рівнях. На думку науковця, ще до знайомства з мовою людина певною мірою знайомиться зі світом, пізнає його; завдяки каналам чуттєвого сприйняття вона розташовує певну інформацією про світ, розрізняє й ото-



тожнює об'єкти свого пізнання. Засвоєння будь-якої нової інформації про світ кожен індивід здійснюється на основі тієї, якою він оперує. Створена таким чином система інформації про світ і є сконструйованою людиною концептуальною системою, тобто системою уявлень людини про світ [5, с. 19].

Концептуальна система людини розглядається в термінах ментальних репрезентацій, а саме схем, фреймів, когнітивних мап, семантичних мереж тощо. Ці ментальні моделі допомагають індивіду структурувати вхідну інформацію, репрезентувати її у свідомості й використовувати як у навчанні, так і в повсякденному житті. Коротко розглянемо згадані моделі та визначимо їх роль у навчанні іноземної мови.

На думку науковців, розум людини структурується або організується дедалі складніше. При цьому першим і найпростішим рівнем є *схема* – розумова репрезентація певної (фізичної або розумової) дії. Згідно з теорією схеми Ф. Бартлетта, усі знання людини “упаковані” в певні когнітивні структури, найпростішою з яких вважають схему – когнітивну структуру, котра сприяє активній організації минулого досвіду, що впливає на процеси переробки інформації [11, с. 121]. Інші науковці розглядають схему як: 1) спосіб подання оперативної вхідної інформації [15, с. 234–240]; 2) когнітивну структуру, яка є найзагальнішим різновидом базових репрезентацій, котрі входять до когнітивної системи людини [14, с. 13]; 3) ментальну структуру, котра конструює спрощений світ і використовується для його обмірковування та всередині якої відбувається інтерпретація навколишньої дійсності [10, с. 68–75].

Специфічним різновидом схеми є *когнітивна схема* – узагальнена й стереотипізована форма зберігання минулого досвіду щодо чітко визначеної предметної царини (знайомого об'єкта, відомої ситуації, звичної послідовності подій тощо). Когнітивні схеми є особливостями вилучення й оброблення індивідом інформації під час розв'язання розумових завдань, котрі спрямовують його пізнавальну активність [8, с. 113]. Вважається, що когнітивні схеми є одночасно як структурами, так і процесами [16, с. 33]. Як структури, вони представляють (репрезентують) концептуальне знання людини, будують знання про об'єкти й ситуації, події та дії, а також їхню послідовність. Як процеси, когнітивні схеми допомагають людині обробляти вхідну інформацію, підводити її під категорії та класи за допомогою процесів концептуалізації й категоризації, сприяють утворенню нових концептів і схем у процесі пізнання, полегшують розуміння виучуваних явищ, а також активізують пізнавальну діяльність індивіда.

Когнітивні схеми мають певні *ознаки*, серед яких виокремлюють [16, с. 33]: абстрактність і можливість використання в різних ситуаціях; постійність каркаса та його наповненість змінними; репрезентацію декларативних знань, котрі мають багатоцільове використання: щось зрозуміти, виконати, зробити висновок тощо; здатність полегшувати здійснення умовиводів; можливість використання як інструмента пізнання; здатність бути активними розумовими процесами. Розрізняють *три типи* когнітивних схем, де фіксуються інваріанти різних ситуативних можливостей взаємодії людини з довкіллям, а саме: фігуративні (розпізнавання знайомих об'єктів і подій); оперативні (правила перетворення інформації) та керувальні (плани дій у проблемній ситуації) [8, с. 115]. Для навчання іноземної мови актуальними є всі зазначені типи. Фігуративні схеми можуть бути подані у вигляді креслення або знакових формул, які містять мовну

інформацію в згорненому вигляді. У разі необхідності фігуративні схеми можуть стати оперативними, тобто представленими вербально, наприклад, у вигляді правила. У свою чергу, оперативні схеми можуть стати керувальними, тобто вказівками або інструкціями до дій (мовних і мовленнєвих). Одним із різновидів когнітивної схеми є фрейм.

Засновник теорії фреймів М. Мінські розглядає *фрейм* як структуру даних, у якій відображено отримані в результаті попереднього досвіду знання про певну стереотипну ситуацію й текст, який змальовує цю ситуацію. На думку автора, це схематизоване уявлення про певний об'єкт, що складається з узагальнювального каркаса у вигляді структури вузлів і відношень. Верхні рівні фрейму є фіксованими. Вони відтворюють стійкі характеристики певного об'єкта, тобто відповідають речам, завжди справедливим щодо запропонованої ситуації. А вузли виступають у ролі варіативних деталей, які є чутливими до ймовірних характеристик, котрі можуть поповнюватися новими даними. М. Мінські зазначає, що людина, намагаючись пізнати нову для себе ситуацію, обирає з пам'яті певну структуру даних (образ), або фрейм, із таким розрахунком, щоб шляхом зміни в ній окремих частин зробити її придатною для розуміння нової ситуації [15, с. 37–56]. При витягненні наявного фрейму він оперативно приводиться в дію відповідно до характеристик ситуації шляхом дозаповнення своїх вузлів.

Як концептуальна структура, фрейм передбачає співіснування як декларативних знань (знань “ЩО”), так і процедурних знань (знань “ЯК”) [7, с. 546]. Відповідно, можна припустити, що декларативні знання пов'язані зі статичними фреймами, а процедурні – з динамічними. Перші відображають стан подій, другі – перебіг подій. Процедурні знання стають певним чином “інструкцією” з використання фрейму. Таким чином, фрейм виступає одним із видів когнітивної схеми, яка, у свою чергу, є різновидом схеми як ментальної репрезентації. Фрейм розглядають як каркас, котрий відтворює стійкі характеристики тієї чи тієї ситуації або події, вузлів, які щороку в новій ситуації при активації стійких елементів “каркаса” фіксують нові варіативні деталі конкретної ситуації.

Поняттям, близьким до поняття схеми, є когнітивна мапа, оскільки нове знання поповнює схематичну організацію ментального досвіду людини. Когнітивна мапа є ментальною репрезентацією й результатом процесу когнітивного мапування, яке реалізує один з аспектів пізнавальної активності особистості, а відтак, сприяє формуванню її когнітивної компетентності. *Когнітивне мапування* розглядають як: суб'єктивне уявлення про просторову організацію зовнішнього світу й відносини між об'єктами, а також про їх становище в середовищі [2, с. 62]; уявні репрезентації світу [1, с. 405]; процес, який складається із серії психологічних трансформацій, за допомогою яких індивід отримує, зберігає, копіює, пригадує та маніпулює інформацією про відносні становища й атрибути його звичайного просторового оточення [3, с. 169].

Уперше поняття когнітивної мапи як образу просторового оточення було введено Е. Толменом. Він розглядає *когнітивну мапу* як особливу структуру, до якої інтегрується інформація, що надходить від зовнішніх стимулів, і яка показує маршрути, лінії поведінки тощо, визначає відповідні реакції тварин і людини. Дослідник вважає, що поведінка не зводиться лише до вироблення рухових навичок. Згідно з його експериментальними даними, організм, поступово освоюю-

чи докільля, буде пізнавальну когнітивну мапу того шляху, яким необхідно слідувати для розв'язання завдання [17, с. 23].

У своєму вихідному значенні когнітивна мапа була не статичною схемою отриманої інформації, а скоріше планом дій для розв'язання проблеми, не обов'язково пов'язаною з орієнтацією в просторі. Йшлося радше про процес, ніж продукт, і поняття “мапа” стало значною мірою метафорою. Водночас Р. Даунс указує на необхідність розмежування поняття процесу формування когнітивної мапи й самої мапи як його результату. Науковець вважає, що оточення “присутнє” у свідомості людини у формі процесу побудови мапи, що дає змогу генерувати низку альтернативних, хоч і компліментарних уявлень. На думку автора, мапа є процесом переробки інформації. Когнітивні мапи виникають для певних цілей і не обов'язково “існують” як задана структурна форма. У дійсності існують набори інформації й набори правил для створення мапи [2, с. 54].

Когнітивні мапи характеризуються такими *властивостями* [3, с. 169]: вони відображають просторові відношення; їхня МР схожа на мапу; їхнім центральним компонентом є інформація про розташування об'єктів у просторі. Ф. Шемякін вважає, що людина зображає просторові відношення будь-якої знайомої місцевості одним із двох шляхів [9, с. 23]: 1) за принципом простеження шляху; 2) за принципом передавання загальної конфігурації чи загальної схеми взаємного розташування локальних предметів, які в цьому разі виступають результатом уявного огляду схеми. На основі цих різниць висловлюється припущення про існування *двох типів подання інформації*: 1) мапи-шляху – послідовного зображення маршрутів чи зв'язків між об'єктами; 2) мапи-огляду – одночасного зображення просторового розташування об'єктів і зв'язків між ними. Обидва типи мап можуть бути використані в процесі пізнавальної діяльності, а відтак, можна сказати, що когнітивне мапування відіграє важливу роль у процесі формування когнітивної компетентності людини.

Ще одним видом ментальної репрезентації є *моделі мереж* – система психічних утворень, які забезпечують людині можливість доступу нової інформації в ментальний простір та її перетворення в процесі пізнання, а також керування процесами переробки інформації [12, с. 407].

Використання моделей мереж у процесі навчання мов необхідне для створення й активізації ментального контексту, або наявних знань суб'єктів пізнання. Ментальний контекст зумовлює наявність індивідуалізованих форм розуміння дійсності та впливає на репрезентаційні механізми, які визначають стратегії пізнавальної діяльності людини. До моделей мереж належать семантична мережа, модель поширення активації й модель ЕЛІНОР.

*Семантична мережа* є ієрархічною моделлю репрезентації знань, що містять вузли й атрибути. Така модель описує довготривалу пам'ять як велику мережу понять, пов'язаних між собою. Мережа має максимальну впорядкованість та компактність і дає змогу визначити, яким чином інформація викликається із семантичної пам'яті. Семантичні мережі відображають у свідомості людини концепти значень лексичних одиниць, котрі об'єднуються певним чином у структуру, яка становить весь мовний матеріал. Іншими словами, семантичні мережі слугують лексичним наповненням конструкцій, пов'язаних зі схематизацією набутого людиною досвіду. На думку Г. Скрега, семантичні мережі є особливою формою асоціативної організації зв'язків, точки перетину якої мають назву вуз-

лів. Кожен вузол мереж зображується або репрезентується окремим словом, за яким стоїть певний концепт засвоєних і відображених у пам'яті людини тих чи тих понять, і може бути пов'язаний із будь-якою кількістю інших вузлів (залежно від складності фіксованого ним поняття) [6, с. 230].

Характерною особливістю семантичних мереж є наявність трьох видів відношень [12]: клас – елемент класу; якість – значення; приклад елемента класу. Інколи семантичні мережі мають такі типи відношень: зв'язки типу “частина – ціле” (“клас – підклас”, “елемент – чисельність”); функціональні зв'язки, які визначаються дієсловом “впливає” та іншими; часові зв'язки (*раніше, пізніше, протягом, упродовж*); атрибутивні зв'язки (*має якість, має значення*); логічні зв'язки (*та, або, не*).

Отже, семантичні мережі – це клас теоретичних моделей структури довготривалої пам'яті індивіда. У цих моделях знання подано як вузли, пов'язані відношеннями. Вузли семантичних мереж є концептами слів, понять або подій, що зберігають у згорнутому вигляді засвоєні раніше знання суб'єкта про навколишній світ. Під час розв'язання будь-якого завдання відбувається активізація певного концепту, що призводить до активації інших вузлів – концептів, які утворюють мережу.

Наступна модель мереж має багато спільних рис із семантичною мережею. У когнітивній науці вона дістала назву **моделі поширення активації**. Згідно із цією моделлю, поняття зберігаються в понятійному просторі людини й пов'язуються зі спорідненими поняттями за допомогою асоціацій. Збудження одного елемента в мережі викликає збудження інших, сусідніх, елементів, тобто спричиняється поширення активації [12]. Вузли моделі поширення активації, як і вузли семантичної мережі, є концептами вже засвоєних і відображених у пам'яті суб'єкта понять, які зберігаються в згорнутому вигляді. Активація певного вузла, за яким, найімовірніше, стоїть окреме слово, спричиняє активацію інших вузлів, прилеглих до нього. Мережа поширення активації залежить від сили зв'язку між вузлом, який був активований першим, та іншими вузлами. На відміну від семантичної мережі, модель поширення активації не має ієрархії типів, що дає змогу не зважати на принцип когнітивної економності. Це означає, що лінійний пошук “вгору і донизу” за ієрархією не відбувається, тому що атрибути певного поняття можуть зберігатися в мережі одразу ж поряд із цим поняттям.

Ще однією моделлю мереж є **модель ЕЛІНОР (ELINOR)**. Семантична пам'ять у цій моделі подано як складну мережу вузлів і ліній, схожих на ті, що були описані в інших моделях. Вузли означають поняття й події, а лінії – смислові зв'язки [15, с. 238]. Відповідно до моделі ЕЛІНОР, у довготривалій пам'яті наявні три види інформації: поняття, події й епізоди. Поняття – це конкретна ідея, яка визначається трьома типами відношень: “бути” (*is a...*), “мати” (*has, is, can*) і “зворотний шлях” (*is an inverse*). Подія – це ситуація, де є дії, дійові особи й об'єкти. Дія, яка відбувається, зазвичай описується дієсловом. Епізоди – це події, об'єднані пропозиційними зв'язками, які бувають **трьох типів**: 1) відношення потім (*then*), які приводять до нової події; 2) відношення в той час як (*at that moment*), котрі дають змогу поєднувати поточні події з новою подією; 3) відношення час (*time*), що дають можливість поєднувати події з невизначеним часовим порядком. Вузли названі так для простоти – так, ніби вони були б конк-

ретними елементами, але насправді це абстрактні сутності, які означають місце, де сходиться набір відношень, котрі складають поняття.

Описані вище моделі мереж можна використовувати в процесі пізнавальної діяльності, а відтак, і під час формування когнітивної компетентності студентів-філологів.

**Висновки.** Концептуальне моделювання передбачає ментальне репрезентування інформації у свідомості індивіда. Ментальні репрезентації можуть мати форму схеми, фрейму, когнітивної мапи, моделей мереж тощо. Ментальні моделі можна використовувати під час навчання іноземної мови, оскільки вони не лише спрощують сприйняття, опрацювання та запам'ятовування інформації, а й допомагають студентам структурувати мислення, створювати алгоритми розв'язання проблемних завдань і розвивати когнітивну компетентність. Опис методики побудови ментальних моделей є перспективою дослідження заявленої теми.

#### Список використаної літератури

1. Андерсон Дж.Р. Когнитивная психология / Дж.Р. Андерсон ; пер. с англ. П.И. Иванова. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
2. Даунс Р. Социальное познание и мир повседневности / Р. Даунс ; пер. с англ. С.С. Коршуна. – М. : Наука, 1976. – 418 с.
3. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т.П. Зинченко. – СПб. : Питер, 2002. – 320 с.
4. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 141–172.
5. Павиленис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М. : Наука, 1983. – 286 с.
6. Скрег Г.С. Семантические сети как модели памяти / Г.С. Скрег // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1983. – Вып. 12. – С. 228–271.
7. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 598 с.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
9. Шемякин Ф.Н. О психологии пространственных представлений: ученые записки Государственного научно-исследовательского Института психологии / Ф.Н. Шемякин. – М. : ГНИИП, 1970. – Т. 1. – 23 с.
10. D'Andrade R.G. Cognitive Anthropology / R.G. D'Andrade, Th. Schwartz, G.M. White, C.A. Lutz (eds.) // New Direction in Psychological Antropology. – N.Y. : Cambridge University Press, 1994. – P. 68–75.
11. Bartlett F.C. Thinking / F.C. Bartlett. – N.Y. : Cambridge University Press, 1989. – 255 p.
12. Collins A.M. A Spreading Activation Theory of Semantic Processing / A.M. Collins, E.F. Loftus // Psychological Review, 1975. – P. 407–428.
13. Jackendoff R. Semantic Structures / R. Jackendoff. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 180 p.
14. Mandler G. Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress / G. Mandler. – New York : Norton, 1984. – 113 p.
15. Minsky M. The Society of Mind / M. Minsky. – 2nd ed. – N.Y. : Simon & Schuster, 1986. – 339 p.

16. Rumelhart D. Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning / D. Rumelhart, D. Norman // *Semantic Factors in Cognition* / J. Cotton, R. Klatsky (eds.). – New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1978. – P. 134–151.

17. Tolman E.C. *Purposive Behavior in Animals and Man* / E.C. Tolman. – N.Y. : Harcourt. Brace and Company, Inc., 1932. – 463 p.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

---

**Вовк Е.И. Концептуальное моделирование в обучении иностранным языкам**

*В статье рассматриваются возможности применения концептуальных моделей в обучении иностранному языку. В частности, предлагается использовать такие модели, как схемы, фреймы, когнитивные карты и сетевые модели.*

**Ключевые слова:** *концептуальное моделирование, репрезентация знаний, схема, фрейм, когнитивное картирование, сетевые модели.*

**Vovk O. Conceptual Modeling in Teaching Foreign Languages**

*The article studies the possibility to apply conceptual models in the process of foreign language acquisition. Particularly, in the focus of attention are schemata, frames, cognitive maps and net models.*

**Key words:** *conceptual modeling, knowledge representation, schema, frame, cognitive mapping, net models.*

УДК 378.091:005.6:316.612

Ю.А. ГРИШКО, Г.І. КУШНІР, О.К. ПАНЧІШНА

### СУТНІСТЬ, ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА КРИТЕРІЇ “ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ”

*У статті висвітлено сутність, змістові характеристики, критерії “цінності самореалізації.” Обґрунтовано уявлення про те, що сучасне українське трансформаційне освітнє середовище надає індивідуальній самореалізації майбутніх та працюючих педагогів більше можливостей, ніж кризове чи відносно стабільне, причому така можливість залежить не стільки від рівня успішності людини, скільки від уміння та бажання “знайти своє покликання”.*

**Ключові слова:** *цінність самореалізації, освітнє середовище, педагог.*

Українська Доктрина розвитку освіти спирається на гуманістично спрямовану ідеологію, декларуючи особистість як вищу цінність буття, а створення умов для її самореалізації – як важливу місію держави. Тому особливої гостроти й національного значення набуває проблема органічного поєднання професійної підготовки майбутніх українських педагогів з їх професійною самореалізацією в процесі навчання у вищих педагогічних закладах, яка з різних причин ще не стала особистісною цінністю педагога. Цінність професійної та особистісної самореалізації українців у цілому й українських педагогів зокрема залишається декларативною на рівні теорії, жорстко стикаючись з реаліями практичної життєдіяльності освітніх систем.

Головні причини такого стану, на наш погляд, перебувають у межах існуючих у практиці й теорії професійної педагогіки суперечностей:

- між командно-адміністративною традицією управління педагогічними процесами у вищій школі та зростанням соціальної потреби в педагогах з високим рівнем ініціативності, ентузіазму й нонконформістською життєвою позицією;
- між визнанням особистісної та професійної самореалізації майбутніх педагогів одним із завдань професійної освіти й відсутністю усталеної традиції цілеспрямованого розвитку в них критичного мислення, креативності та толерантності в ставленні до важко передбачуваного характеру професійної діяльності;
- між необхідністю реформації традиційної лекційно-практичної форми професійної підготовки педагогів та надто обережним упровадженням інтерактивних і контекстних методів навчання, спрямованих на їх самореалізацію та фахову ідентифікацію.

Методологічний, теоретичний, нормативний фундамент для вирішення окреслених суперечностей з урахуванням задекларованих у Конституції гуманістичних пріоритетів поступово утворюється за рахунок самовідданої праці науковців різних напрямів. Сучасні українські філософи В. Андрущенко, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, В. Кудін, В. Лутай, Г. Нестеренко, М. Мегрелішвілі, Н. Юхименко та інші представили цінні узагальнення щодо сутності самореалізації людини в особистісному та професійному просторі, окресливши на загаль-

нофілософському рівні методологічні підходи до вирішення порушеної проблеми. Головним результатом цієї роботи стали висновки про те, що потреба у формуванні цінності самореалізації в освітян є виявом фундаментальної властивості, що детермінує більш якісну організацію та упорядкування цивілізації.

*Метою статті* є висвітлення сутності, змістових характеристик, критеріїв “цінності самореалізації”.

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури яскраво свідчить про те, що в науці не існує однозначного визначення поняття “цінність” і, тим більше, “цінність самореалізації”. Відсутня також і універсальна класифікація цінностей, яка могла б слугувати еталоном у вирішенні проблеми формування цінності самореалізації майбутнього педагога. Щоправда, багато запропонованих у науці підходів до вирішення цієї проблеми збігаються. Вважаючи цінність самореалізації елементом професійної культури педагога, автори неодноразово намагалися експлікувати й описати її зміст, надати кількісні та якісні характеристики, починаючи з найбільш загальних і всеохопних, як-от у варіанті В. Франкла [7], який вважав головними цінностями людства: переживання, творчість і відносини, до сучасних деталізованих та операціоналізованих переліків таких цінностей, як у варіанті В. Сластьоніна [5]:

- загальнолюдські (людина, особистість студента (учня), вчитель, творча індивідуальність тощо);
- духовні (педагогічні теорії, педагогічний досвід людини, способи педагогічного мислення тощо);
- практичні (педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності тощо);
- особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні якості, ідеали) та інші цінності [5].

Дещо іншою спробою розподілу цінностей є класифікація І. Ісаєва [1]. У системі педагогічних цінностей він виділяє три ієрархічно пов’язані рівні.

До першого рівня належать так звані суспільно-педагогічні цінності, що акумулюють у собі норми, ідеї, принципи та правила, які є регуляторами освітньої діяльності в межах усього суспільства. Їх носієм є суспільна свідомість у вигляді моралі, педагогічної етики, філософії освіти.

Другий рівень представлений професійно-груповими цінностями, що являють собою цілісну, стабільну сукупність ідей, концепцій, норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність відносно самостійних професійних груп, колективів навчальних закладів різних типів тощо.

Третій рівень – аксіологічне “Я” індивіда, індивідуально-особистісні цінності, що є складним соціально-психологічним утворенням, яке поєднує цільову й мотиваційну спрямованість особистості [1].

На нашу думку, цінність самореалізації як виділена нами бажана властивість майбутніх педагогів може бути віднесена до всіх трьох рівнів залежно від контексту такого розподілу, але мета нашого наукового пошуку детермінує розташування цінності самореалізації на третьому рівні – аксіологічне “Я” індивіда.

Узагальнюючи праці, в яких висвітлено питання, пов’язані з проблемою цінностей, можна стверджувати, що цінність – це та значущість, що відіграє орієнтувальну роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації.



Ю. Соловйова [6] пояснює, що цінності самореалізації становлять основу внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її поведінку та діяльність [6].

У ході проведеного нами аналізу ми встановили, що з аксіологічної точки зору самореалізація педагога є втіленням ним у професійній діяльності своїх гуманістичних цінностей і пов'язаних з ними особистих педагогічних цілей.

Виходячи зі змісту особистісної позиції майбутніх педагогів щодо втілення власної природи й сутнісних сил, критерії цінності самореалізації можуть бути деталізовані в конкретних ціннісних установках, їх вольовій, почуттєвій та інтелектуальній сферах:

- ціннісні установки на інтерактивну взаємодію в навчально-професійній та квазіпрофесійній діяльності;
- ціннісні установки на самопізнання, саморозуміння та самовизначення (як складові процесу самореалізації);
- ціннісні установки на конгруентне самовираження, емпатію та толерантне прийняття позицій іншої людини.

Опрацьовані індикатори прояву цінності самореалізації, на нашу думку, після певної адаптації, необхідність якої викликана кроскультурною різницею між американським та українським освітнім і загальносуспільним менталітетом, можуть бути представлені спектром проявів зазначених установок у майбутніх педагогів у навчальній та квазіпрофесійній діяльності, мисленні й почуттях (критичність мислення, спонтанність, креативність щодо педагогічної дійсності, позитивний погляд на людину, аутосимпатія, автономність, толерантність до невизначеності, конгруентність, професійна емпатичність, розвинений внутрішньо-рефлексивний інтелект). Ці та інші якості добре описані та деталізовані фундаторами гуманістичної школи А. Маслоу, К. Роджерсом, Р. Мейєм та ін. [2–4] у вигляді моделі людини, що самоактуалізується.

Самоактуалізація майбутнього педагога в загальному вигляді описана авторами як мобілізація сутнісних сил і власної природи, як готовність людини до самореалізації. При цьому в нашому випадку процес їх максимальної концентрації має конкретну мету – подальшу ефективну педагогічну діяльність у напрямі обраної освітньої галузі. Від розуміння власних здібностей через прийняття на себе відповідальності майбутній педагог у процесі самоактуалізації отримує єдність потенційних сил, отже, здатність до педагогічної діяльності, що утворює природу іншої людини. Таке максимальне злиття й інтеграція гуманістичних потенцій є необхідною передумовою та запорукою ефективного перебігу подальшого процесу професійної самореалізації вже поза професійною підготовкою у вищому навчальному закладі або під час педагогічної практики.

У результаті ретроспективного та контекстного аналізу наукових, методичних і словникових видань встановлено, що зміни принципів організації освітнього середовища ставлять кожного майбутнього та працюючого педагога перед проблемою самовизначення й самореалізації в ситуації мінливих обставин професійного буття.

Рухомі внутрішньою фундаментальною потребою в найбільш повному розкритті власної природи у професії, сучасні педагоги стикаються або готуються до зустрічі із численними об'єктивними й суб'єктивними труднощами. Найбільш складні з них знаходяться у векторі визначення розумної міри та повноти

інтелектуальних, фізичних і психологічних витрат особистісної природи в конкурентно орієнтованому світоустрої.

У працях відомих українських та зарубіжних вчених (В. Андрущенко, І. Зязюна, К. Корсака, В. Кременя, В. Кудіна, В. Лугового, В. Лутая, А. Маслоу, Г. Нестеренко, І. Прокопенка, К. Роджерса, В. Франкла, Н. Юхименко та ін.) доведено, що в такому стані цілком можливий найбільш небажаний для суспільства сценарій – орієнтація майбутніх педагогів на виконання своїх обов'язків, виходячи з формальних ознак, а значить, постає як актуально-перспективне завдання наукового співтовариства – збереження найкращих цінностей вітчизняної педагогіки, однією з яких є цінність особистісної та професійної самореалізації.

На шляху до окресленого завдання заважають існуючі методологічні суперечності щодо феноменологічної сутності самої цінності самореалізації, а також суперечності та недоліки в уявленнях про спектр факторів її залежності, особливостей набуття, фіксації й утримання.

**Висновки.** У ході дослідження виявлено об'єктивні (природа, суспільство, біохімічний, морфологічний, фізіологічний і генетичний потенціал тощо) та суб'єктивні її сторони (Я-концепція, самооцінка, підсвідомі прагнення до безсмертя, увічнення свого внутрішнього світу тощо).

Дістало раціонального обґрунтування уявлення про те, що сучасне українське трансформаційне освітнє середовище надає індивідуальній самореалізації майбутніх та працюючих педагогів більше можливостей, ніж кризове чи відносно стабільне, причому така можливість залежить не стільки від рівня успішності людини, скільки від уміння та бажання “знайти своє покликання”, “бути собою”, “стати тим, ким ти є”.

Теоретичний аналіз найбільш корисних до контексту обраної проблематики наукових досліджень І. Беха, К. Гольдштайна, Д. Дубравської, І. Кона, Д. Леонтьєва, П. Лушина, І. Манохи, А. Маслоу, Р. Мея, Л. Мови, А. Орлова, Ю. Орлова, К. Роджерса, В. Семиченко, В. Сергєєвої, В. Франкла та інших) дав змогу констатувати таке:

- цінність самореалізації в педагогічній діяльності може бути визначена обсягом втілення свого внутрішнього світу в інших людях (симетрична метафора в педагогіці – “серце віддаю дітям”);
- необхідною умовою формування цінності самореалізації є створення в майбутнього педагога надпросторової та надчасової детермінанти (“у кого є “Заради чого” жити – витримає будь-яке “Як”);
- цінність самореалізації щодо майбутнього педагога може бути зафіксована як рівень бажання “бути собою” у професії.

Аналіз педагогічної складової постановки проблеми формування цінності самореалізації в майбутніх педагогів, що базується на великій кількості різнофазових та різноспрямованих досліджень О. Абдуліної, І. Багачової, Є. Барбіної, І. Богданової, В. Гриньової, Н. Гузій, О. Гури, М. Євтуха, В. Ковальчук, Н. Кузьминої, В. Лозової, В. Мазіна, Л. Міщик, Л. Пуховської, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, А. Сущенко, Т. Сущенко, Н. Хмель, О. Цокур, В. Шахова та інших дав змогу констатувати наявність великої кількості теоретичних, методичних та організаційно-управлінських суперечностей професійної підготовки на різних рівнях:

- між декларативною спрямованістю на тотальну гуманізацію педагогічного процесу у вищій школі та відсутністю в процесі фахової підготовки осередків автономії, творчості й самоздійснення;
- між розумінням цінності самореалізації як фундаментальної основи всієї системи цінностей майбутніх педагогів та відсутністю деталізованого діагностичного інструментарію з превентивного виявлення їх можливої деструктивності;
- між прагненням максимальної технологізації й формалізації процесу фахової підготовки в умовах вищої школи та усталеною традицією виховання педагогічних кадрів через завжди унікальний і непередбачуваний внутрішній світ педагогів-майстрів;
- між високими вимогами до якості праці науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів та примітивними матеріальними умовами її забезпечення.

На основі ретроспективного та контекстного аналізу наукових джерел уточнено розуміння ключових словосполучень: “фахова підготовка” – частина організованого педагогічного процесу з набуття контекстних щодо професії знань, умінь та ціннісних установок, яка реалізується в межах відповідного циклу галузевого стандарту; “майбутній педагог” – особа, що перебуває у фазі активної професійної підготовки у вищому навчальному закладі до педагогічної діяльності на професійній основі.

Аналіз феномену “цінність самореалізації” дав змогу вивчити його формальну та змістовну природу й дефініювати як відображену у свідомості, почуттях та волі особистісну позицію людини щодо найбільш повного втілення своєї природи й сутнісних сил у педагогічній діяльності.

Критеріями цінності самореалізації в діяльній, когнітивній та почуттєвій сфері майбутніх педагогів визнано:

- ціннісні установки на інтерактивну взаємодію в навчально-професійній та квазіпрофесійній діяльності;
- ціннісні установки на самопізнання, саморозуміння та самовизначення (як складові процесу самореалізації);
- ціннісні установки на конгруентне самовираження, емпатію та толерантне прийняття позицій іншої людини.

У зв’язку зі складністю формалізації феноменологічного конструкту “цінність самореалізації” доведено труднощі в його квантифікації як одномірної властивості з можливістю зведення її до уніфікованого показника. Опрацьовані індикатори її прояву представлено спектром особистісних якостей і властивостей людини, що виявляються в її діяльності, мисленні та почуттях (критичність мислення, спонтанність, креативність щодо педагогічної дійсності, позитивний погляд на людину, аутосимпатія, автономність, толерантність до невизначеності, конгруентність, професійна емпатичність, розвинений внутрішньорефлексивний інтелект).

#### **Список використаної літератури**

1. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М. ; Белгород, 1993. – 219 с.

2. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности и образование / А.Г. Маслоу ; [пер. с англ. / предисл. Г.А. Балла]. – К. ; Донецк, 1994. – 52 с.
3. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1994. – 144 с.
4. Роджерс К.Р. Эмпатия. Психология эмоций : [пер. с англ.] / К.Р. Роджерс. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1991. – 412 с.
5. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М., 2003. – 192 с.
6. Соловйова Ю.О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Олександрівна Соловйова. – Х., 2005. – 211 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; [пер. с англ., нем. / общ. ред. Л.Я. Газмана, Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2013.*

---

**Грышко Ю.А., Кушнир Г.И., Панчишна О.К. Сущность, содержательные характеристики и критерии “ценности самореализации”**

*В статье раскрывается сущность, содержательные характеристики, критерии “ценности самореализации”. Обосновываются представления о том, что современная украинская трансформационная образовательная среда придает индивидуальной самореализации будущих и работающих педагогов больше возможностей, чем кризисное или относительно стабильное, причем такая возможность зависит не столько от уровня успешности человека, сколько от умения или желания “найти свое призвание”.*

**Ключевые слова:** *ценность самореализации, образовательная среда, педагог.*

**Hryshko U., Kushnir G., Panchishyna O. Essence, content characteristics and criteria of “self-worth”**

*The aim of this article is to define the essence, semantic characteristics, criterions of “self-realizations’ values”. The idea got the rationale justification about that the modern ukrainian transformational gives more possibilities to an individual self-realization of future and working pedagogues, than crisis or relatively stable, herewith this possibility depends not so much from the level of success of a man, how from an ability and desire “to find your own vacation”.*

**Key words:** *the value of self-fulfillment, educational environment, and teacher.*

## ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ В МЕЖАХ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглянуто особливості формування інформаційної компетенції майбутніх філологів у ході лінгвоосвітнього процесу в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. Визначено концептуальні положення, котрі враховують під час проектування інформаційної підготовки майбутніх філологів. Виокремлено знання, навички та вміння, що характеризують інформаційну компетентність майбутніх філологів у процесі формування їх професійної компетентності засобами інтернет-технологій.*

**Ключові слова:** інформаційна компетенція, професійна компетентність, інтернет-технології, майбутні філологи, знання, навички, вміння.

Моделювання є методом, згідно з яким складні об'єкти вивчаються за допомогою їх спрощення. Створення інших спрощених моделей дає змогу повніше перевірити істинність результатів теоретичних досліджень у всіх галузях знань. Метод моделювання застосовують і в педагогічних дослідженнях, у проектуванні різних освітніх середовищ, що визначило нові можливості й перспективи для виявлення об'єктивних закономірностей і зв'язків між педагогічними явищами й чинниками в процесі підготовки фахівців різного рівня [8, с. 110].

Визначені концептуальні засади компетентнісного підходу дають змогу перейти до наступного завдання дослідження – розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

Оскільки професійна компетентність є інтегративною системою низки компетенцій і репрезентує сукупність основних ознак їх конкретних реалізацій у різних видах професійної діяльності, у нашому дослідженні модель формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій трактується як комплекс комунікативної та інформативної компетенцій. У цій статті ми зупинимося докладніше на описі особливостей інформаційної компетенції в аспекті формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що наразі існує ціла низка досліджень, в яких розкрито потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять праці В.А. Адольфа [1], О.Б. Зайцевої [5], І.Ф. Ісаєва [6] та ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання

ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти й значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в працях Д. Белла [2], А.А. Вербицького [3], Т.П. Вороніної [4], К.К. Коліна [7], А. Тоффлера [13] та ін.

**Мета статті** – розглянути особливості інформаційної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. Зазначимо, що під інформаційною компетенцією майбутніх філологів ми розуміємо їх здатність використовувати ІКТ (інтернет-технології) для ефективного здійснення навчальної, а згодом і професійної діяльності.

Формування інформаційної компетенції майбутніх філологів здійснюється в ході лінгвоосвітнього процесу. Під професійною лінгвоосвітою розуміють професійно-особистісний розвиток студентів засобами іноземної мови (далі – ІМ) і лінгвістичної підготовки. Докорінна відмінність лінгвоосвіти від викладання ІМ як навчального предмета полягає в тому, що ІМ виступає не лише як мета, а і як засіб професійного розвитку студентів. У ході зазначеного процесу максимально використовують інтегративний потенціал ІМ як навчального предмета і його здатність виступати не лише як об'єкт, а і як засіб оволодіння знаннями, навичками й уміннями [10, с. 58], у тому числі професійними.

Лінгвоосвітній процес будується на принципах трансінтегративності, тобто інтегративності ІМ й ІКТ (інтернет-технологій), яка проходить через весь освітній процес, і панінтегративності, тобто інтегративності ІМ й ІКТ (інтернет-технологій), яка прагне до охоплення якомога більшої кількості внутрішньопроектних і міжпредметних зв'язків [10, с. 58–59]. Так, під час проектування інформаційної підготовки майбутніх філологів потрібно урахувати такі концептуальні положення [10, с. 32]: 1) мета та зміст інформаційної підготовки студентів філологічних спеціальностей визначаються метою, характером і змістом їх майбутньої професійної діяльності й підготовки до неї; 2) значний інтегративний потенціал ІМ й ІКТ (інтернет-технологій) дає змогу використовувати лінгвоосвіту як засіб професійного розвитку майбутніх філологів через інтегрування інформаційної та лінгвістичної підготовки; 3) зміст і структура інтегративної лінгвоінформаційної підготовки студентів – майбутніх філологів – мають виходити з характеру їх майбутньої професійної діяльності й водночас сприяти розширенню та поглибленню знань, формуванню навичок і вмінь, а також розвитку професійних компетенцій студентів.

Виходячи з наведених характеристик лінгвоосвітнього процесу, очевидно, що першою умовою його здійснення є інтегрування лінгвістичного й інформаційного змісту в ході професійного навчання майбутніх філологів у контексті реалізації цілей їх лінгво-професійної підготовки. Мета формування інформаційної компетенції майбутніх філологів полягає в тому, щоб на основі знань ІМ й ІКТ виробити навички та вміння використання їх як інтегрованого цілого у формуванні готовності до їх застосування в професійній діяльності майбутніх фахівців, а також як засобу професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Формування інформаційної компетенції майбутніх філологів засобами інтернет-технологій передбачає отримання студентами знань про: способи та засо-

би пошуку, збирання, опрацювання й передавання інформації; види інформації за різними критеріями її поділу та формою її подання; цінності інформації; персональний комп'ютер як засіб отримання, опрацювання й передавання інформації, принципи його устрою й основні галузі його застосування; основні види та призначення програмного забезпечення; вторинні документи як результат аналітико-синтетичного опрацювання інформації; Інтернет як джерело інформаційних ресурсів; алгоритми пошуку за різними типами запитів: адресним, тематичним, фактографічним; різні технології підготовки й оформлення результатів опрацювання інформації.

Компонентами інформаційної компетенції є навички: виконувати певні дії з інформацією (шукати, добирати, опрацьовувати, структурувати, класифікувати, категоризувати, зіставляти, співвідносити, цілісно аналізувати, конкретизувати, систематизувати, інтерпретувати, прогнозувати, зберігати інформацію; генерувати нову інформацію з використанням різних джерел на основі ІКТ (інтернет-технологій)); здійснювати пошук інформації за адресними, фактографічними й тематичними запитами в Інтернеті; дотримуватися правил мережевого етикету; оцінювати й аналізувати інформаційні ресурси.

Актуалізується також і низка відповідних умінь: самостійно виконувати програмні навчальні завдання; застосовувати програмне забезпечення для роботи з інформацією; використовувати й захищати інформацію; використовувати ІКТ у процесі підготовки й оформлення результатів опрацювання інформації; навчати основ інформаційно-пошукової роботи (володіння способами пошуку інформації та роботи з інформаційними ресурсами); організувати інформаційні ресурси й керувати ними; грамотно організувати тематичний пошуковий запит.

Щодо професійної підготовки майбутніх філологів, то ІМ й інтернет-технології дають змогу інтегрувати зміст різних фахових дисциплін, тим самим утворюючи "цілісний конструкт, в якому посилюється професійна спрямованість лінгвістичного компонента" [11, с. 7], а також реалізувати лінгвістичну підготовку як істотний складник професійної освіти майбутніх філологів, інтегрований у цілісний процес професійної підготовки [10, с. 6]. Більше того, ІМ й інтернет-технології впливають на зміст і формування концептуальних засад багатьох дисциплін та виступають як додаткові джерела інформації.

Інтегрування лінгвістичного й інформаційного професійного змісту освіти тісно пов'язано з іншою умовою, яка формулюється як розроблення змісту, який включає навчальні матеріали, котрі відображають прикладну спрямованість майбутньої професійної діяльності студентів філологічних спеціальностей. Навчальний матеріал складається з об'єктивної (чистої) і дидактично опрацьованої інформації. До об'єктивної (чистої) інформації можна віднести неопрацьовану інформацію в мережі Інтернет, а до дидактично опрацьованої – навчальну літературу. За допомогою дидактичного опрацювання об'єктивну (чисту) інформацію можна "приспосувати" для вивчення. Саме від рівня і якості дидактичного опрацювання залежать придатність інформації для навчального процесу, її доступність і посиленість для оволодіння певним контингентом студентів і в кінцевому підсумку – досягнуті результати навчання.

До характеристик інформації, яку викладачі отримують у процесі дидактичного опрацювання та пропонують майбутнім філологам, належать такі: спосіб, структура й доступність викладу (мова, відповідність рівню підготовки сту-

дентів, рівень надмірності інформації тощо) [9, с. 346]. У свою чергу, щодо ІМ С.Д. Крашен виокремлює такі характеристики оптимальної вхідної інформації, згідно з якими вона має бути [12]: 1) доступною розумінню: недоступна інформація, в якому б обсязі вона ні пред'являлася, є абсолютно марною; 2) цікавою, що змушує студентів сконцентруватися не на формі, а на змісті; 3) граматично непослідовною: джерела інформації добираються не за принципом їх граматичної наповненості або відповідності виучуваному граматичному матеріалу; 4) поданою в достатній кількості; 5) гетерогенною, тобто максимально різноманітною за своїм характером і змістом, лінгвістично адекватною широкому спектру ситуацій, в яких найімовірніше можуть опинитися студенти; 6) випереджальною, тобто бути більше за ту інформацію, яка вже відома студентам, – сприяти збільшенню інформації.

При доборі змісту для навчального матеріалу, котрий забезпечує лінгвістичну підготовку майбутніх філологів, слід включати не лише необхідний лінгвістичний навчальний матеріал, а й матеріал з ІКТ (інтернет-технологій), про те, як ці інтернет-технології застосовують у царині філології. Така інформація відповідає критерію якості, який, за І.П. Підласим [9, с. 346], визначається через кількість нових взаємозв'язків. У зв'язку із цим до змісту філологічної освіти з метою формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій мають бути включені матеріали, котрі розкривають особливості використання ІКТ у галузі філології. Матеріали, які відображають застосування ІКТ у філології, складають зміст спеціально розроблених для цих цілей навчальних посібників, які, поряд із іншою навчальною літературою й Інтернет-технологіями та ресурсами (подкастинг, онлайніві й електронні словники, вебквести, професійні веб-сайти тощо), використовують як основний засіб формування інформаційної компетенції майбутніх філологів. Як додаткові засоби виступають автентична художня література й художні фільми англійською мовою. Основні засоби утворюють специфічно професійний контекст, а додаткові – неспецифічно професійний контекст.

Використання всього арсеналу засобів формування інформаційної компетенції не буде ефективним, якщо не дотримується умова відповідності навчально-методичних матеріалів рівню розвитку комунікативної та інформаційної компетенцій майбутніх філологів, який постійно зростає. Конструювання цієї умови зумовлено такою характеристикою оптимальної вхідної інформації, як доступність розумінню, тобто відповідність рівню підготовки студентів. При цьому оптимальна вхідна інформація має бути ще й автентичною, тобто це може бути підручник, написаний носіями мови для носіїв мови.

Ще однією важливою умовою успішного формування інформаційної компетенції майбутніх філологів є організація навчально-професійної діяльності студентів філологічних спеціальностей з оволодіння знаннями ІМ на основі широкого застосування інтернет-технологій у лінгвоосвітньому процесі. Використання зазначених технологій сприяє не лише інтенсифікації процесу навчання мови та розвитку комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей, а й використанню ІКТ у їх майбутній професійній діяльності, утворюючи, таким чином, підґрунтя для формування інформаційної компетенції майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.



**Висновки.** Як підсумок зазначимо, що майбутнім філологам слід оволодіти не лише професійними компетенціями, а й уміти вільно користуватися у своїй практичній діяльності інтернет-технологіями. А це передбачає, у свою чергу, знання інформаційних ресурсів із необхідною інформацією в мережі, знання й використання педагогічних і філологічних сайтів, енциклопедій, роботу з електронними бібліотеками, використання аудіо- й відеоматеріалів на заняттях. Майбутні філологи мають уміти використовувати технічні засоби для отримання потрібної інформації.

Серед перспектив подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо необхідність розглянути особливості комунікативної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

#### **Список використаної літератури**

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 310 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Воронина Т.П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы / Т.П. Воронина. – М. : Логос, 1998. – 112 с.
5. Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области “Технология” / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17–22.
6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 207 с.
7. Колин К.К. Информационное общество / К.К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
8. Нехожина Е.П. Моделирование технологии формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в сфере информационных технологий / Е.П. Нехожина // Молодой ученый. – 2011. – № 7. – Т. 2. – С. 110–112.
9. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 576 с.
10. Профессиональное лингвообразование / под ред. Н.Л. Уваровой. – Н. Новгород : ВВАГС, 2004. – 152 с.
11. Уварова Н.Л. Гуманитаризация профессионального образования государственных служащих средствами лингвистической подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Наталья Львовна Уварова. – Казань, 1999. – 41 с.
12. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition: (Language Technology Methodology Series) / S.D. Krashen. – London : Prentice Hall International LTD, 1987. – 202 p.
13. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

---

**Данылюк С.С. Информационная компетенция в пределах модели формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий**

*В статье рассмотрены особенности формирования информационной компетенции будущих филологов в ходе лингвообразовательного процесса в ра-*

*мках модели формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий. Определены концептуальные положения, учитываемые при проектировании информационной подготовки будущих филологов. Выделены знания, навыки и умения, характеризующие информационную компетентность будущих филологов в процессе формирования их профессиональной компетентности средствами интернет-технологий.*

***Ключевые слова:** информационная компетенция, профессиональная компетентность, интернет-технологии, будущие филологи, знания, навыки, умения.*

**Danylyuk S. Information competency within the model of formation of professional competence of future philologists means of Internet technology**

*The specific features of the formation of future linguists' informational competence during the linguo-educational process in the framework of the formation of future philologists' professional competence by means of Internet technologies are described in the article. Conceptual points taken into account while designing the informational training of future philologists are defined in the paper. The knowledge, skills and abilities that characterize future linguists' information competence in the process of formation of their professional competence by means of Internet technologies are identified in the article.*

***Key words:** information competence, professional competence, Internet technologies, future linguists, knowledge, skills, abilities.*

## ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ ІНТЕГРОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

*У статті порушено проблему вагомості освітніх технологій у складі педагогічної системи, а також розкрито особливості вибору технологій формування професійної мобільності конкурентоспроможного майбутнього інженера.*

**Ключові слова:** професійна мобільність, освітня технологія, технологія навчання, педагогічна система.

Вища професійна освіта як процес досягнення певної мети в розвитку та становленні особистості майбутнього фахівця передбачає вибір форм і методів організації цього процесу, тобто поставленої мети досягають завдяки використанню певної педагогічної технології. Обрана технологія підтримує фактори індивідуальної й колективної діяльності, встановлює відповідний режим навчання, узгоджує дії суб'єктів педагогічної системи, об'єднуючи їх у цілісний процес сумісної діяльності на основі певних педагогічних методів, а завдяки науково обґрунтованим правилам взаємодії між суб'єктами освітнього процесу технологія надає йому відповідної стійкості. Отже, практичне впровадження сучасних тенденцій розвитку системи вищої професійної освіти в Україні безпосередньо пов'язано з проблемою розробки та проектування технологій навчання. Особливої актуальності проблема вибору освітньої технології набула в сучасних умовах, коли традиційне завдання функціонування вищої професійної освіти – якісна професійна підготовка майбутнього фахівця відповідного рівня та профілю, доповнюється принципово новими завданнями, пріоритетне значення серед яких надається підготовці конкурентоспроможного професійно мобільного випускника. Підготовка компетентного фахівця інженерно-технічної галузі, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, який також вільно орієнтується в сумісних галузях діяльності та готовий до постійного професійного вдосконалення, неможлива без використання сучасних особистісно й проблемно орієнтованих, активних та інтерактивних науково обґрунтованих та експериментально завершених освітніх технологій.

Відомо, що на сьогодні вченими розроблено великий арсенал різноманітних педагогічних технологій. Більше того, значна кількість із цих напрацювань уже довели свою результативність на практиці. Проте в організації навчально-пізнавального процесу у вищих навчальних закладах все ще домінує традиційна технологія навчання (далі – ТН), яка, на жаль, поряд з низкою безумовних переваг (систематичний характер навчання, упорядкованість, логічно-послідовна організація навчального матеріалу, оптимальна витрата ресурсів при колективному навчанні тощо) за своєю цільовою орієнтацією (переважають пасивні форми та методи навчання, слабка умотивованість навчальної діяльності, орієнтація

на засвоєння ЗУН тощо) не здатна створити умови для формування характерологічних ознак особистості відповідно до вимог сучасного суспільства. У результаті виникає серйозна суперечність між наявністю бази сучасних освітніх технологій і недостатньо повною їх реалізацією на практиці. На наш погляд, така ситуація склалася внаслідок того, що “чистої” технології (модульної, проблемної, програмованої тощо) не існує. У кожній із технологій наявні елементи чи складові інших технологій навчання, при цьому кожна з них має домінуючу цільову орієнтацію, яка забезпечує інформаційну, процесуальну чи організаційно-діяльнісну складову цілісного навчально-виховного процесу. Проте єдиний підхід до вибору освітньої технології, що забезпечує реалізацію конкретного завдання, все ще залишається за межами можливостей хрестоматійної педагогічної науки та реальної практики вищої освіти, тому є актуальним завдання дослідження методики проектування інтегрованої освітньої технології з метою формування в майбутнього фахівця заданих характерологічних ознак, зокрема, професійної мобільності.

Прийнято вважати, що біля витоків технологізації педагогіки стояв А.С. Макаренко, який використав поняття педагогічної техніки. І все ж масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять до початку 60-х рр. і пов’язують з реформуванням спочатку американської, а потім європейської шкіл.

Сьогодні педагогічна теорія та практика має досить значний арсенал наукових розробок відомих вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів (Ю. Бабанський, В. Безпалько, С. Гончаренко та ін. [1; 2; 10]), які присвятили свої праці загальнотеоретичному вивченню сутності та відпрацюванню понятійного апарату “технології”, розробці “технологій” певної цільової орієнтації (особистіно орієнтовані, активізації та інтенсифікації діяльності, розвивальне навчання тощо). Безпосередньо проектування технологій формування професійної мобільності майбутнього фахівця досліджено в публікаціях Є. Іванченко, С. Капліної, Л. Меркулової, Р. Пріми та ін. [4–7]. Аналіз цих праць свідчить, що сьогодні й серед науковців тривають серйозні дискусії щодо сутності освітньої технології, критеріїв відбору тощо. При цьому більшість учених одноставні в розумінні того, що розробка та практичне використання освітньої технології є підґрунтям посилення можливостей і потенціалу педагогічного процесу, тому освітня технологія (як би її не тлумачив дослідник) має бути складовою педагогічної системи. Щоб обрана педагогічна технологія забезпечувала досягнення мети, поставленої перед педагогічною системою, під час її проектування необхідно спиратися на суб’єктивний досвід як викладача, так і студента, враховувати об’єктивні зовнішні детермінанти, такі як особливості змісту навчання, відповідність реаліям і можливостям навчального закладу, наявність досвіду використання в однотипних умовах тощо [2].

**Мета статті** – розкрити особливості вибору інтегрованої технології з метою формування професійної мобільності конкурентоспроможного майбутнього інженера.

Педагогічний процес підготовки майбутнього інженера в умовах технічного університету є достатньо складним. Тому як підсистема освітнього процесу у ВНЗ система формування майбутнього інженера, здатного до професійної мобільності, також є складною та поліфункціональною. Формування професійної

мобільності майбутнього інженера ми пропонуємо розглядати як складну, цілеспрямовану, динамічну систему теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про феномен професійної мобільності, яка повно та всебічно розкриває його сутність, структуру, особливості, а також ключові процедури її формування в умовах технічного університету на основі системно-синергетичного, інтегративно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, компетентнісного та середовищного підходів.

Умовами, що сприяють досягненню цих цілей, є таке: залучення кожного студента до активного пізнавального процесу; скорочення репродуктивних форм роботи з навчальним матеріалом; впровадження нових, особистісно орієнтованих технологій; забезпечення вільного доступу до необхідної інформації; посилення випереджальної складової та практичної спрямованості змісту навчальних дисциплін у поєднанні з його фундаменталізацією й гуманізацією. Отже, суттєву роль у системі формування професійної мобільності відіграє вибір та розробка освітньої технології.

Поняття “технологія” у педагогічній літературі виникло на початку 60-х рр. ХХ ст., і вчені це пов’язують з реформами, які відбувалися в американській системі освіти, а потім – в європейській. Слово “технологія” походить від грецьких слів “techne” – майстерність і “logos” – поняття або вчення. У педагогіці технології розглядають як засіб, за допомогою якого може бути реалізована освітня мета. Тенденції розвитку технологічності педагогічного процесу безпосередньо пов’язані з гуманізацією освіти, яка сприяє самоактуалізації та самореалізації особистості. Серед науковців немає одностайності щодо визначення поняття “освітня технологія”.

Ґрунтуючись на теоретичному вивченні цих підходів ми повністю поділяємо думку вчених, що поняття “освітня технологія” ширше, ніж поняття “технології навчання”, оскільки воно містить і технологію виховання, і технологію навчання (Ю. Бабанський, В. Лозова) [2; 6].

У документах ЮНЕСКО “технологія навчання” характеризується як системний метод утворення, використання й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, їх взаємодії, який має завданням оптимізацію форм освіти.

Великий внесок у розробку проблеми технології навчання зробило багато вітчизняних і зарубіжних учених. Так, наприклад, В. Безпалько вважає, що “педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу” [1]. Більш узагальнено розуміє це поняття В. Сластьонін, який із групою співавторів пропонує таке трактування: “Технологія навчання – це законодацільна педагогічна діяльність, що реалізовує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і що володіє вищим ступенем ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж у традиційних моделях навчання” [9].

На підставі вивчення наукових праць можна стверджувати, що одні вчені дотримуються думки, що технологія навчання – це сукупність методів і засобів обробки, подання та зміни навчальної інформації, а інші вважають, що це наука про способи впливу викладача на студентів у процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів.

Порівнюючи поняття “технологія” й “методика”, вчені висловлюють думку про те, що технологія навчання – це не що інше, як вища стадія розвитку ме-

тодики. Будь-яка методика навчання, вважають автори, може бути доведена до рівня технології. Для цього необхідна її послідовна оптимізація на основі наявності зворотного зв'язку й корекції основних складових. Досліджуючи проблему педагогічної технології, В. Безпалько зауважує, що технологія – ширше поняття, ніж методика [1]. Методика спрямована на викладача, регулюючи його діяльність. Технологія ж акцентує увагу на взаємодії викладача і студента, прогнозує результати й оптимізує навчальний процес.

Грунтуючись на теоретичних положеннях про технологію навчання, а також враховуючи вимоги соціального замовлення до вищої професійної освіти та предметну специфіку навчання в технічному університеті, яка вимагає поряд із загальнопедагогічними технологіями використання технологій, спрямованих на досягнення спеціальних дидактичних цілей, нами встановлено вимоги до вибору технологій навчання професійно мобільного фахівця: урахування особистих якостей студента, оптимальність, несуперечність дидактичним принципам, спрямованість на активізацію пізнавальної діяльності студентів.

Отже, з метою формування професійної мобільності майбутнього інженера нами обрано традиційні, особистісно орієнтовані, контекстні та інформаційні технології навчання. Тобто ефективність досягнення відповідності характерологічних ознак особистості випускника запропонованій ідеалізованій моделі професійно мобільного інженера ми пов'язуємо з інтегрованим використанням названих технологій навчання, що доповнює та збагачує використання кожної з них. Крім того, комплексне застосування різних технологій навчання дає змогу розширити можливості відбору оптимальних методів досягнення мети навчання та управління його якістю.

Організація навчально-виховного процесу в сучасному технічному університеті в основному будується на основі традиційних технологій навчання (далі – ТТН) з використанням елементів модульних технологій. ТТН передбачають лекційно-семінарську організацію навчально-виховного процесу. За своїм характером така система навчання забезпечує засвоєння заданих ЗУН та якостей особистості відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики. Слід зазначити, що в сучасній системі освіти цілепокладання традиційних технологій дещо змінилися. Не є актуальною спрямованість на всебічний гармонійний розвиток, змінилися складові морального виховання. Проте традиційні технології зберігають пріоритет інформованості особистості над її культурою, а також пріоритет раціонально-логічного підходу до пізнання над культурологічним та акмеологічним.

Слід зауважити, що в умовах вищої школи досить раціональним виявилось комплексне використання ТТН з елементами модульних технологій, які дають змогу індивідуалізувати та диференціювати навчання. Модульні технології, які характеризуються гнучкістю (мобільністю) щодо змістовного наповнення модуля, а також можливістю варіативного використання форм, методів навчання та системи контролю в системі формування професійної мобільності майбутнього інженера, дають можливість достатньо ефективно реалізувати адаптивність та конструктивність змісту навчання.

Слабкі сторони використання ТТН запропоновано компенсувати використанням елементів контекстної технології навчання, яка є узагальнювальною платформою різних, раніше розрізнених, методик активізації навчання студентів

шляхом їх наближення до майбутньої професійної діяльності. Загальною основою цих методик є професійний контекст [3].

Використання елементів контекстних технологій навчання дає змогу інтегрувати різні види діяльності студентів, серед яких три базові:

1. Навчальна діяльність академічного типу, класичним прикладом якої є інформаційна лекція.

2. Квазіпрофесійна діяльність, що найбільш часто реалізується в методі ділової гри.

3. Навчально-професійна діяльність, у якій студент виконує реальні дослідницькі або практичні завдання, як це відбувається, наприклад, під час різних видів практик.

Як проміжні види діяльності виступають конкретні форми навчання студентів, що найбільше відповідають (за метою, змістом та формою) особливостям професійної діяльності фахівців і які забезпечують перехід від однієї базової форми діяльності студентів до іншої. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, спецкурси тощо.

Отже, контекстні технології навчання при формуванні професійної мобільності сприяють розвитку пізнавальної активності, творчого продуктивного мислення, а також дають змогу розв'язати проблему інтелектуальної та соціальної адаптації випускника до умов професійної діяльності.

Для організації навчально-виховного процесу в сучасному технічному університеті досить актуальним є використання нових інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання, які розвивають якісно нові, досі ще не досліджені форми навчання, пов'язані з унікальними можливостями використання ЕОМ та телекомунікацій. На нашу думку, нові інформаційні технології досить органічно вписуються в сучасну систему організації навчання в технічному університеті, та їх використання є доцільним з будь-якою метою, адже відкриває такі додаткові можливості:

- доступ до необмеженого обсягу інформації (навчальної, наукової, технічної тощо);
- візуалізація матеріалу, що вивчається;
- доступ і підтримка активних методів навчання;
- доступ і можливість вкладеного модульного подання інформації.

Застосування інформаційних технологій у формуванні професійної мобільності майбутнього інженера набуває ефективності, якщо їх використовувати системно та поєднувати з традиційними технологіями навчання.

Ґрунтуючись на положеннях найбільш узагальненої систематизації педагогічних технологій, запропонованій Г. Селевко [10], можна встановити такі класифікаційні параметри технології, за допомогою яких має здійснюватися формування професійної мобільності майбутнього інженера в технічному університеті.

За рівнем застосування: загальнопедагогічна.

За філософською основою: неопрогматична+відповідна.

За провідним фактором психічного розвитку: соціогенна+психогенна.

За науковою концепцією: асоціативно-рефлекторна, поетапної інтеріоризації.

За орієнтацією на особистісні структури: інформаційна + операційна + прикладна.

За характером змісту та структури: навчальна, загальноосвітня, професійна, інтегрована.

За типом управління та організації пізнавальної діяльності: особистісно орієнтована з циклічним типом управління.

За методом: комунікативні (активна+пасивна) + текстологічна.

За категорією тих, хто навчається: масова, розрахована на усередненого студента.

Цільовою орієнтацією спроектованої технології виступає формування загальнонаукових, загальнокультурних, професійно значущих та спеціально професійних компетенцій, а також особистісних якостей майбутнього інженера, які формують готовність до професійної мобільності. Основними принципами, на яких ґрунтується технологія, слід вважати:

- фундаменталізація змісту освіти;
- сконцентрованість в організації навчального матеріалу й навчального процесу;
- гуманізація змісту освіти;
- мотивація освіти;
- професійно-комунікативна спрямованість;
- особистісне й рольове спілкування;
- проблемність змісту матеріалу.

Таким чином, зміст спроектованої технології має триєдину спрямованість: знання, дії, суб'єктність (різноманіття психологічних здібностей і механізмів, представлених інтелектом, відчуттями, волею, характером людини), що відповідає сучасним вимогам, які висуваються до професійно мобільного конкурентоспроможного інженера. Характерними рисами змісту технології є її інваріантність застосування до різних стадій підготовки (перетворювальна, аналітична, стабілізаційна) й умов ефективності навчання. Крім цього, неодмінною ознакою технології формування професійної мобільності майбутнього інженера є її варіативність і інтегрованість. Монотехнологія не може забезпечити бажаного результату.

**Висновки.** Одне з провідних завдань сучасної системи вищої професійної освіти – забезпечення нового рівня якості підготовки спеціалістів, а також формування гнучкої системи підготовки кадрів, яка задовольняє сучасні потреби суспільства в професійно мобільних майбутніх фахівцях зі швидкою адаптацією до умов професійної діяльності, що змінюються, тобто здатністю молодих спеціалістів до розширення й поповнення знань. Розв'язання такого завдання пов'язано з проектуванням відповідних педагогічних систем, важливим функціональним компонентом яких мають бути адекватні освітні технології. При цьому вибрані для реалізації мети педагогічної системи технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навченості й вихованості, бути ефективними за результатами, оптимальними щодо витрати засобів, часу, зусиль учасників педагогічного процесу.

#### **Список використаної літератури**

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.



2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М., 1977. – 412 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : [монография] / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
4. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Світлана Евгеньевна Каплина. – Чебоксары, 2008. – 427 с.
5. Иванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Одеса, 2008. – 262 с.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 “Теория та методика професійного образования” / Л.П. Меркулова. – Самара, 2008. – 40 с.
8. Пріма Р.М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р.М. Пріма ; Південноукраїнський НПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2010.
9. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В.А. Слостенина, В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.*

---

**Даньшева С.О. Обоснование выбора интегрированной технологии формирования профессиональной мобильности будущего инженера**

*В статье поднимается проблема значимости образовательных технологий в составе педагогической системы, а также раскрыты особенности выбора технологий формирования профессионально мобильного конкурентоспособного будущего инженера.*

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность, образовательная технология, технология обучения, педагогическая система.

**Dansheva S. Rationale for the choice of integrated pedagogical technologies for the formation of professionally mobile the future engineer**

*The article presents the problem of the importance of implementation in the process of formation of innovative educational technologies, as well as reveals the peculiarities of the choice of technologies of formation of professionally mobile competitive future engineer.*

**Key words:** professional mobility, technology education, pedagogical system.

УДК 37.013:001.8

Т.О. ДМИТРЕНКО, К.В. ЯРЕСЬКО

## РОЗВИТОК ОСНОВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглянуто проблему вивчення процесу розвитку основ сучасної педагогіки. Визначено особливості методологічної системи дослідження. Обґрунтовано вибір сукупності принципів як компонентів методологічної системи і правил їх реалізації.*

**Ключові слова:** розвиток, основи педагогіки, методологічна система, принцип, правило реалізації, аспектний аналіз, метод, підхід.

Методологічні основи сучасної педагогіки ґрунтуються на визначенні педагогічної методології як “учення про способи організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність), що мають місце в процесі спілкування суб’єктів педагогічної системи з метою отримання, перероблення, розуміння, зберігання та застосування інформації, що забезпечує пізнання і перетворення педагогічних об’єктів (педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, педагогічний факт тощо)” [1]. Аналіз наведеного визначення показує, що педагогічну методологію розглянуто у взаємозв’язку з тими об’єктами, які вивчаються з її допомогою. Педагогічна система, педагогічний процес тощо є багатовимірними, тому сукупність способів їх пізнання подано у вигляді трьох сукупностей: організації, управління й спілкування. У цьому разі педагогічна методологія характеризується технологічністю, що забезпечує співвіднесення етапів діяльності: орієнтувального, пізнавально-перетворювального й контроль-но-рефлексивного – і способів організації, управління та спілкування як системоутворювальних факторів на кожному етапі, відповідно.

**Метою статті** є обґрунтування особливостей методологічної системи, що впливає на формування основ сучасної педагогіки.

Визначення педагогічної методології показує, що, крім технологічності, у ньому знайшли відображення такі критеріальні характеристики: універсальність, інструментальність, рефлексивність, орієнтованість на вирішення проблеми та інтегрованість. На сучасному етапі розвитку педагогіки, коли процеси диференціації випереджають процеси інтеграції, інтегрованість педагогічної методології дає змогу: здійснити зв’язок теорії з практикою через пізнання й перетворення об’єктів науки; реалізувати на практиці інтеграцію педагогічних систем організації, управління, спілкування як умов здійснення педагогічного процесу на орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному й контроль-но-рефлексивному етапах; досягнути інтеграції компонентів педагогічної системи: цілей, принципів, змісту, методів, форм спільної діяльності суб’єктів; здійснити наступність між окремими рівнями ієрархічної педагогічної системи: індивідуальної, групової, навчального закладу, системи освіти; реалізувати зв’язок між цілями, завданнями, етапами педагогічного процесу й результатами.

Методологічні основи сучасної педагогіки включають методологічну систему, до якої входять [6, с. 204–205]: характеристики об'єкта та предмета, мети й завдань; загальні принципи пізнання – філософська методологія; загальнонаукова методологія – теоретичні концепції, які можна використати до всіх або до більшості наукових досліджень (підходи); конкретно-наукова методологія як сукупність методів, принципів і процедур, що використовуються в тій або іншій спеціальній науковій дисципліні; технологічна методологія – методика й техніка дослідження як сукупність процедур, що забезпечують отримання достовірного фактичного матеріалу і його первинну обробку.

Методологія конкретної науки включає як проблеми, специфічні для наукового пізнання в цій галузі, так і питання, що використовуються на вищих рівнях методології – моделювання педагогічних об'єктів, застосування математичних методів теорії множин, графів, матриць, структурно-функціональних схем, а також методів математичної статистики.

Розглянемо компоненти методологічної системи, які використовують у сучасній педагогіці. Філософська методологія включає такі принципи: об'єктивності, наочності, науковості, історичності й логічності, активності суб'єктів у пізнанні та перетворенні об'єктів, зв'язку з практикою, детермінізму, ізоморфізму, сходження від абстрактного до конкретного, системності й інтервальності. Принцип системності, який набув поширення в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., пов'язаний з визначенням системи (з грецької – ціле) як 1) множини закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів, знань тощо), що являють собою певне цілісне утворення, єдність; 2) порядок, зумовлений планомірним, правильним розташуванням частин у певному зв'язку, суворою послідовністю дій у роботі тощо [7, с. 562]. Відповідно до визначення, принцип системності розглядає такі характеристики утворення, як: цілісність, спрямованість на досягнення мети (єдність), порядок у розташуванні частин і послідовність дії у процесі функціонування. У педагогіці пріоритет у поширенні поняття “педагогічна система” належить В.П. Беспальку (1988 р.). У подальшому перелік характеристик педагогічної системи було доповнено такими: ієрархічність, багатовимірність, повнота елементів, оптимальність, адаптивність, що пов'язано із застосуванням інших принципів. Вони є компонентами метатеорії стосовно теорії педагогічної системи (у сучасній логіці “мета” використовується для позначання таких систем, які слугують, у свою чергу, для дослідження або опису інших систем [7, с. 373]).

Одним з принципів, який почали використовувати в сучасній педагогіці, є принцип інтервальності. Він був запропонований філософом Ф.В. Лазаревим [4, с. 209]. Принцип ґрунтується на понятті інтервалу як перерви (в просторі або часі), проміжку, паузи, відстані між будь-чим [7, с. 241]. Принцип інтервальності передбачає наявність інтервальної структури світу – багатовимірної, багаторівневої. У педагогіці це підтверджується структурою педагогічної системи, яка є багатовимірною (системи організації, управління, спілкування) і багаторівневою (індивідуальна педагогічна система, групи, навчального закладу тощо). Наведене положення є істинним у контексті відповідної системи ідей, тобто в межах інтервалу абстракції. Модель педагогічної системи являє собою абстрактний об'єкт, структура якого включає прямі та зворотні зв'язки між суб'єктами, а та-

кож цілі, принципи, зміст, методи й форми спільної діяльності суб'єктів, розташовані в певному порядку.

Принципи структурно-функціональної повноти, оптимізації й адаптації набули поширення в гуманітарній сфері, зокрема педагогіці, під впливом кібернетики, біології, технічних наук.

Принцип повноти ґрунтується на визначенні цілісності об'єкта, що включає всі основні компоненти, пов'язані між собою, виконанні ними, як і об'єктом, належних функцій. Педагогічна система, що є умовою здійснення процесів навчання, виховання, розвитку, соціалізації кожної особистості, має включати компоненти, які є її підсистемами, тобто підсистеми цілей, змісту, методів і форм діяльності, а також суб'єктів з прямими й зворотними зв'язками.

Принцип оптимізації пов'язаний з кібернетичним законом, який наголошує на тому, що будь-яка система в процесі розвитку, руху досягає свого рівноважного стану, і він є оптимальним. Цей закон виражає залежність між компонентами педагогічної системи й результатами процесу управління. Принцип оптимізації широко використовують у технічних науках. Він вимагає здійснювати постановку завдання, яка включає формулювання мети, визначення критеріїв і показників, а також обмежень першого виду (модель об'єкта управління) і другого виду (часові, матеріальні, інтелектуальні). Залежно від мети критеріями можуть бути: якість знань, компетентність, досвід виконання певної діяльності, володіння необхідними якостями тощо. Формулювання питання оптимізації педагогічних об'єктів ґрунтується на якісному й кількісному описі компонентів. Так, якісний опис використовують під час створення моделі діяльності суб'єктів педагогічної системи; цілі й деякі обмеження другого виду можна описати кількісно. Для якісного опису навчальної діяльності учнів розроблено метод аспектного аналізу [2]. Утруднення полягають також у тому, що завдання оптимізації вирішується за наявності кількох критеріїв й обмежень.

Принцип адаптації. Термін “адаптація” зазвичай відносили до сфери біології, в якій цей процес означав пристосування будови та функцій організму, його органів до умов середовища. Але поняття адаптації використовують не лише в природничих науках, але також у гуманітарних, коли мова йде про соціальне пристосування людини до умов середовища. У технічних науках, зокрема кібернетиці, адаптація – здатність технічних пристроїв або систем пристосовуватися до умов навколишнього середовища, які змінюються, або (і) до своїх внутрішніх змін, що сприяє підвищенню ефективності їх функціонування. Кібернетик Л.П. Крайзмер розглядає адаптацію в широкому розумінні як процес зміни властивостей системи, що дає їй змогу досягнути певного, часто оптимального або принаймні задовільного функціонування при початковій невизначеності та зовнішніх умовах, які змінюються [3, с. 242]. Під властивостями системи автор розуміє її сприятливість до зовнішніх впливів, деякі параметри, структуру, алгоритм функціонування. Важливим є те, що автор відзначає наявність зв'язку адаптації з оптимізацією функціонування. Розробляючи поняття адаптації на міждисциплінарному рівні, В.І. Шкіндер надає таке визначення: “Адаптація – це спрямована взаємодія систем різного рівня, в процесі якої відбувається обмін речовиною, енергією та інформацією, має місце їх взаємне збагачення й розвиток” [9, с. 54]. Аналіз показує, що визначення автора розроблено для систем будь-якої

природи (технічних, економічних, соціальних), рівнів ієрархії, ресурсів, а також із вказівками стосовно результатів процесу (збагачення, розвиток).

На нашу думку, системи, які адаптуються, досліджено як одновимірні (одноаспектні). Якщо мова йде про адаптацію педагогічної системи, то слід розглядати її як тривимірну (організації, управління, спілкування), основним ресурсом якої є інформація, а результатом – адаптованість до зовнішніх і внутрішніх впливів. Адаптивні педагогічні системи можна розглядати як умови оптимізації педагогічного процесу або підвищення його ефективності (за певними критеріями) на відповідних етапах: орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному й контрольно-рефлексивному.

Наведені вище три види визначень адаптації розроблено на таких рівнях абстрагування: емпіричний (у біології: пристосування організму до умов середовища); теоретичний (у кібернетиці: зміна властивостей системи в процесі її функціонування: параметрів, структури, алгоритму); методологічний (пристосування багатовимірної, ієрархічної системи будь-якої природи до зовнішніх і внутрішніх впливів). Емпіричні визначення ґрунтуються на фактах, теоретичні – на алгоритмах функціонування, а методологічні – на моделях систем будь-якої природи. Наприклад, емпіричне визначення в педагогіці має такий вигляд: адаптація педагогічної системи або суб'єкта, що входить до її складу, полягає в пристосуванні до зовнішніх впливів (стосовно педагогічної системи – об'єктивний і суб'єктивний фактори) і внутрішніх (особистісний і людський фактори) з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу. Науково-теоретичне визначення: адаптація педагогічної системи – процес пристосування до зовнішніх і внутрішніх впливів через зміни структури (компонентів, зв'язків) і функцій з метою оптимізації системи або забезпечення ефективності функціонування. Визначення, розроблене на методологічному (категоріальному) рівні: адаптація педагогічної системи до зовнішніх і внутрішніх впливів відбувається через інтеграцію підсистем організації (вплив на особистість суб'єкта), управління (вплив на діяльність суб'єкта) і спілкування під час спільної продуктивної діяльності для забезпечення оптимальності (ефективності) педагогічного процесу. Принцип адаптації педагогічної системи також пов'язаний з трьома рівнями абстрагування: емпіричним, теоретичним і методологічним. Він виражає необхідність пристосування педагогічної системи як багатовимірної й ієрархічної до зовнішніх і внутрішніх впливів через зміну структури та функцій для забезпечення оптимальності (ефективності) педагогічного процесу. Принцип адаптації педагогічної системи взаємно пов'язаний із частковим законом, який полягає в тому, що для досягнення оптимального (ефективного) функціонування слід пристосовуватися до змін (зовнішніх, внутрішніх) через відповідну організацію (вплив на особистість учня), управління (вплив на діяльність учня), а також спілкування між суб'єктами. Частковий закон взаємно пов'язаний зі всезагальним: кожна система намагається зберегти рухливий рівноважний стан через протидію зовнішнім і внутрішнім факторам, і цей стан є екстремальним (оптимальним).

Правила застосування принципу адаптації педагогічної системи:

1. Здійснити диференціацію педагогічної системи на три підсистеми: організації, управління, спілкування.

2. Розглянути вплив факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й людського) на кожну з підсистем і визначити відповідні суперечності.

3. Здійснити інтеграцію педагогічних систем як умов функціонування неперервного педагогічного процесу з етапами: орієнтувальним, пізнавально-перетворювальним і контрольно-рефлексивним.

Адаптивність педагогічної системи означає здатність до збереження оптимального (ефективного) стану функціонування через зміни структури й функцій її підсистем (організації, управління та спілкування), що перебувають під дією сукупності факторів: об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й людського.

Принципи системності, структурно-функціональної повноти, оптимізації й адаптації між собою пов'язані, тому що: об'єктами оптимізації й адаптації є складні системи, компонентами яких є люди; адаптацію слід розглядати як один із засобів оптимізації, водночас оптимізація – це частковий варіант адаптації, коли результатом процесу є найкращий за наявних умов варіант функціонування. Психолог А.В. Петровський визначає адаптивність як тенденцію функціонування цілеспрямованої системи, що означає відповідність між цілями й результатами (стан рівноваги – гомеостаз, отримання задоволення, практичної користі, успіху тощо) [5, с. 11–12]. Педагогічна система, як правило, спрямована на досягнення запланованого результату, тому її можна аргіогі розглядати як адаптивну.

Принцип інтервальності. Філософ Ф.В. Лазарев обґрунтував необхідність застосування нового принципу досягненнями у фізиці на початку ХХ ст. (квантово-механічна теорія), станом філософської науки (необхідність принципово по-новому розглянути традиційні проблеми, зокрема подати картину світу, що розкриває його багатовимірну сутність) [4, с. 125]. На нашу думку, принцип інтервальності пов'язаний з розглядом складних систем різної природи, побудовою їх моделей. Принцип ґрунтується на процесах диференціації й інтеграції. Диференціація полягає в поділі системи на взаємопов'язані між собою частини, сторони, аспекти розгляду тощо. Ф.В. Лазарев зауважує: “Та обставина, що будь-який предмет, річ, явище має багато сторін, граней, ракурсів тощо, давно відомо як у повсякденній практиці людей, так і в науковому пізнанні. Але при цьому поняття “сторона”, “аспект”, “рівень” тощо по суті використовувалися як ємна метафора, а не як філософська категорія” [4, с. 127]. Основним методом визначення окремих сторін об'єкта є абстрагування – мислене відволікання від одних ознак і розгляд інших. Прикладом абстрагування є застосування методу чорного ящика (black box – У.Р. Ешбі). Суть методу полягає в тому, що на вході об'єкта подається множина сигналів ( $X = \{x_1; x_2; x_3; \dots x_n\}$ ) і розглядається множина відповідних реакцій ( $Y = \{y_1; y_2; y_3; \dots y_n\}$ ); їх порівняння надає інформацію стосовно характеристик об'єкта, зокрема наявності зворотного зв'язку. Таким чином, у процесі моделювання відбувається відволікання від розгляду структури об'єкта, про яку мають лише опосередковану інформацію на основі порівнянь вхідних і вихідних сигналів. Множину сигналів на вході слід розглядати як сукупність сторін розгляду об'єкта. У людино-машинній системі сигналами на вході виступають об'єктивний, суб'єктивний, особистісний і людський фактори [8]. Аналіз показує, що існує кілька рівнів абстрагування: зовнішнє, пов'язане зі впливом навколишнього середовища (об'єктивний і суб'єктивний фактори) та внутрішнє (особистісний і людський фактори). До особистісного фактора нале-

жить не тільки вплив характеристик особистостей (педагога, учнів), а й специфіка їхньої спільної діяльності під час організації, управління та спілкування. Одним із поширених рівнів абстрагування є ієрархія системи та її вплив на функціонування. Ф.В. Лазарев вводить поняття інтервалу, який не просто фіксує ту або іншу сторону об'єкта, але в межах інтервалу об'єкт виступає як цілісність – “можливий світ” у структурі реальності, що визначає існування об'єкта як “часткового” в конкретному варіанті його актуалізації [4, с. 127]. Уведення у філософську теорію нового поняття – інтервалу – є кроком уперед порівняно зі стороною, частиною тощо, оскільки будь-який об'єкт може бути розглянутим як одновимірний, одноінтервальний. Сукупність моделей об'єкта, розроблених на визначених інтервалах, створюють модель об'єкта.

Правила застосування принципу інтервальності в дослідженні педагогічної системи.

1. Подати педагогічну систему у вигляді сукупності підсистем: організації, управління, спілкування.

2. Підсистеми педагогічної системи є інтервалами її розгляду.

3. На кожному інтервалі підсистема педагогічної системи виступає як цілісність з усіма компонентами і зв'язками, які виконують належні функції.

4. Інтеграція підсистем має результатом створення педагогічної системи як умови здійснення педагогічного процесу, причому підсистема організації є умовою для орієнтувального етапу, підсистема управління – пізнавально-перетворювального, а підсистема спілкування – контрольньо-рефлексивного.

**Висновки.** Зв'язок педагогіки й філософії (С.Й. Гессен: педагогіка – прикладна філософія) дав змогу обґрунтувати сукупність загальних принципів, які стали підґрунтям основ науки. До відомої групи принципів (об'єктивності, науковості, наочності, активності тощо) мають бути додані принципи інтервальності, структурно-функціональної повноти, оптимальності й адаптивності, які пов'язані з принципом системності, тому що відображають статику й динаміку об'єктів дослідження та знайшли своє використання у сфері фундаментальних наук (математика, біологія), а також гуманітарних (економіка, педагогіка тощо).

Подальші дослідження основ сучасної педагогіки на підґрунті аспектного аналізу будуть здійснені в кількох напрямках: методологічний аспект – через вплив компонентів методологічної системи – підходів, методів тощо; парадигмальний аспект – через розгляд нових парадигм; знаково-символічний аспект – через проектування нових абстрактних об'єктів педагогічної науки; соціально-комунікаційний аспект – через розгляд соціально-педагогічної системи та реалізацію її внутрішніх і зовнішніх зв'язків; технологічний аспект – через розгляд педагогічного процесу як багатовимірного й ієрархічного.

#### Список використаної літератури

1. Дмитренко Т.А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Т.А. Дмитренко, Е.В. Ярьсько // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – С. 64–71.

2. Дмитренко Т.А. Педагогическая система: структура и законы функционирования / Т.А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 68–80.

3. Крайзмер Л.П. Кибернетика : учеб. пособ. для с.-х. вузов по спец. “Экономическая кибернетика” (специализация “Экономическая кибернетика в сельском хозяйстве”) / Л.П. Крайзмер. – М. : Экономика, 1977. – 279 с.
4. Лазарев Ф.В. Философия : учеб. пособ. для студ. / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
7. Современный словарь иностранных слов. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – 742 с.
8. Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / под ред. Д.И. Широконова, А.И. Петрущика. – Минск : Наука и техника, 1989. – 208 с.
9. Шкиндер В.И. О дескриптивном аппарате научных понятий педагогики / В.И. Шкиндер // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 48–59.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Дмитренко Т.А., Яреско Е.В. Развитие основ современной педагогики: методологический аспект**

*В статье рассмотрена проблема изучения процесса развития основ современной педагогики. Определены особенности методологической системы исследования. Обоснован выбор совокупности принципов как компонентов методологической системы и правил их реализации.*

**Ключевые слова:** *развитие, основы педагогики, методологическая система, принцип, правило реализации, аспектный анализ, метод, подход.*

**Dmitrenko T., Yaresko K. The development of the basis of contemporary pedagogy: methodological aspect**

*The problem of the research of the process of the development of the basis of contemporary pedagogy is examined. The uniquenesses of the methodological system of the research are defined. The choice of the combination of the principles which the components of the methodological system and the rules of their realization is grounded.*

**Key words:** *development, basis of pedagogy, methodological system, principle, the rules of realization, aspect analysis, method, manner.*



УДК [81'373.7:821.161.2-09]:372.461(045)

Г.О. ДОРОШ, Г.О. ТКАЧУК

**ПОЕТИЧНЕ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ  
У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА – ОДИН З АСПЕКТІВ  
ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті йдеться про збагачення словникового запасу молодших школярів шляхом ознайомлення їх із творами Тараса Григоровича Шевченка, які вивчають у початковій школі, про їх стилістичні особливості. З'ясовано сутність поетичного переосмислення фразеологічних одиниць у творчій спадщині поета.*

**Ключові слова:** фразеологізми, фразеологічна одиниця, словниковий запас, приказки, прислів'я.

Великий вплив на формування особистості має мова, зокрема слово. Воно виступає потужним чинником естетичного розвитку індивіду. Саме Т.Г. Шевченко посідає виняткове місце в історичному процесі формування й розвитку української національної літературної мови. Його творчість і його мова глибоко пов'язані з народом. Основне джерело мови поета – мова українського народу в його життєвій практиці, у його фольклорній творчості.

Т.Г. Шевченко брав з народної мови, з народної творчості, з фольклору все найближче, найцінніше, найдорожче для народу й геніально втілював у невмирущі образи, перетворював, а не копіював.

Виявленню та художньому відображенню почуттів народних мас великою мірою сприяє всебічне використання поетом народної фразеології, кращих зразків фразеологічних зворотів, крилатих висловів літературного походження, створених самим Т.Г. Шевченком.

Виявити особливості стилістичної організації поетичного мовлення Т.Г. Шевченка та визначити роль фразеологізмів, вжитих у контексті його творів для дітей, що сприяють збагаченню словникового запасу школярів.

Проблеми мовотворчості Т.Г. Шевченка розв'язувало багато дослідників у мовному матеріалі різних структурних рівнів (у праці І. Білодіда, Л. Булаховського, В. Ващенко, В. Жайворонка, В. Ільїна, П. Плюща, В. Русанівського та ін.).

Різні аспекти теорії регулювання мовної діяльності висвітлено у працях А. Коваль, Л. Мацько та ін.

Піклуючись про розвиток нової української літературної мови, Т.Г. Шевченко дбав про її стилістичне збагачення, а запорукою збереження живої мови вважав усталені вирази. Адже вживання кожної фразеологічної одиниці підпорядковане ідейному задуму, певній стилістичній меті чи моральним настановам. Використання фразеологічних виразів є одним із важливих елементів стилю автора. А знання фразеології, вдале використання фразеологізмів в усному й писемному мовленні є ознакою мовної культури людини. Недаремно шкільні програми передбачають вивчення фразеологічних зворотів, формування в учнів умінь і навичок використовувати їх у мовній практиці.

У мову фразеологізми входять ще в ранньому віці, коли діти слухають казки, легенди, спілкуються з дорослими.

У третьому класі учні вже повинні вміти добирати матеріал до творів і систематизувати його, створювати в усній та письмовій формі пов'язані висловлювання, використовувати в них вивчені мовні засоби. У цей час фразеологізми мають увійти в їхній активний словниковий запас.

У четвертому класі на уроках розвитку мовлення діти вчаться докладно описувати процеси праці, описують зовнішність людини. Опрацьовуючи з учнями фразеологізми, учитель наголошує, що близько до цих зворотів у мові стоять приказки і прислів'я, які узагальнюють життєвий досвід народу, а також крилаті слова, широко вживані влучні вислови видатних людей. Фразеологічні ресурси мови поповнюються впродовж усього життя.

Про зміст багатьох фразеологізмів учні довідуються з історичних джерел, фольклорних творів.

Саме мова творів Т.Г. Шевченка багата не народні перлини-фразеологізми, крилаті вислови, вирази, прислів'я.

Т.Г. Шевченко використовує широке коло фразем для вираження найрізноманітніших аспектів діяльності людини. Вони означають трудові процеси, дії людини, особливості фізичного та психічного стану особи, показують вчинки окремих осіб. Ці фразеологізми можуть мати в собі зображальний або зображально-оцінний елемент. Так, у зображальній функції виступають фразами: дати раду, дати знати, навести на слід, не зводити очей, перевести очі, набрати в рот води.

Використовує Т.Г. Шевченко також вигуківі фразеологізми, що являють собою трафаретні формули розмовно-побутового вжитку. Серед цих висловів можна виділити:

– фраземи на позначення формул ввічливості: дай Боже здоров я, царство йому небесне;

– фраземи, що вживаються на позначення різних емоцій: Боже мій, не приведи Господи, не дай Боже.

Т.Г. Шевченко був дуже чутливий до змін значення слова залежно від умов його вживання.

Поставив слово на сторожі долі пригноблених: "...Возвеличу малих отих рабів німих! І на сторожі коло їх поставлю слово". Він вірив, що слово нове "...люди окрилений спасе од ласки царської!".

В учнів сформувався стереотип, що фразеологічна мова – мова не вартісна, властива минулим часам. Отже, необхідно звернути увагу на багатющі скарби найбільш щедрого на фразеологізми письменника – Т.Г. Шевченка.

Високе, святе покликання Т.Г. Шевченка і його слова – служити народові.

Глибоке значення фразеології народної мови, широка освіченість Т.Г. Шевченка були основою того, що він створив велику кількість крилатих висловів, збагатив свою поетичну мову і українську мову в цілому.

Фразеологізми української народної мови (прислів'я, приказки, ідіоми, порівняння, усталені словосполучення...), що увійшли до складу поетичних творів Т.Г. Шевченка, також становлять велику частину крилатих висловів його мови. У багатьох віршах і поемах Т.Г. Шевченка фразеологізми, стійкі словосполу-

чення народної розмовної й пісенної мови виразно становлять основу стилю поетичної розповіді.

У творах Т.Г. Шевченка зустрічаються:

– вислови, оформлені як звертання. Діапазон цих крилатих висловів і слів дуже широкий і відіграє в мові Т.Г. Шевченка велику роль. Наприклад: інтимне звернення до друзів, до природи: “Сестри, мої голубки молодії”, “Рости, рости, моя пташко”, “Мій маковий цвіте”, “Гори мої високі”;

– афористичні вислови, словосполучення: “Наша дума, наша пісня не вмре, не загине”, “Поки сонце з неба сяє, тебе не забудуть”;

– зачини віршів різного змісту, що стали крилатими словами й висловами: а) картини природи: “Реве та стогне Дніпр широкий, Сердитий вітер завива...”, “Садок вишневий коло хати...”, “Світає, край неба палає...”, “Зацвіла у лузі...”, “Зоре моя вечірня..”, “Сонце заходить, гори чорніють...”; б) часові зачини: “Мені тринадцятий минало...”, “Давно те діялось...”; в) словосполучення із складним словом: лани широкополі, Дніпро крутоберегий; г) вислови на побутові та інтимні теми: “Нічого кращого немає, як тая мати молодая”.

Т.Г. Шевченко належить до духовної всенародності, часом бунтує, але як поет незмінно цю духовність зберігає.

Він міг відійти від понять “візантійських”, але в ліриці віддався ще повніше, ще глибше чудесним видам природи: увесь свій хист віддав так, як могла це зробити тільки малярська золоторизна поезія великих, лиш іменами незнаних іконописців, навчених від Візантії. Прикладом тому є вірш “Ой діброво – темний гаю...” написаний за рік до смерті: “Ой діброво – темний гаю! / Тебе одягає / Тричі на рік... багатого собі батька маєш, / Раз укрие тебе рясно / Зеленим покровом, – / Аж сам собі дивується / На свою діброву/ Надивившись на доненьку / Любу, молодую, / Візьме її та й огорне / В ризу золотую / І сповіє дорогою білою габою”.

Т.Г. Шевченко – поет народний.

Без перебільшення можна сказати, що приказковість, винесена з народної мови, є однією з характерних рис мовної практики поета.

Аналіз усієї спадщини Т.Г. Шевченка показує, що він вдало використав народні приказки, прислів'я у своїй творчості. Способи використання приказок у Т.Г. Шевченка різноманітні. Він використовує їх дослівно, вводячи в свої твори, або переробляє їх, перетворює, видозмінює, органічно вплітаючи в твір, або на основі приказки розгортає окремі місця поезій, а іноді й цілі твори, чи бере їх як епіграфи до творів.

Спостереження над Шевченковими поезіями порівняно їх з народними приказками виявляє дуже багато аналогій. Окремі місця його творів можна зіставити з приказками.

Народна приказка є необхідним елементом у мові Т.Г. Шевченка, важливим фактором творення його мови. Тому приказка виступає і в діловій мові Т.Г. Шевченка як формула найвлучнішого вияву думки. У листуванні поета з різними особами знаходимо приказки:

- Гора з горою не сходиться, а чоловік з чоловіком спіткнеться.
- Нехай собака лає, вітер рознесе.
- Сироті на чужині і сухар хлібом стане тощо.

Синтаксична система мови Т.Г. Шевченка теж щільно пов'язана з народною приказкою. У “Кобзарі” яскраво себе виявляють готові синтаксично-фразеологічні одиниці: приказки, прислів'я, ідіомні вислови, ходові нерозкладувані словосполучення, узвичаєні вислови й інші готові синтаксичні формули. Ними так щедро користується усна народна мова, ними ж так само вільно користується й Т.Г. Шевченко як улюбленими формами. Можна зазначити, що однією з найважливіших ознак Шевченкового синтаксису є його приказково-ідіомно-фразовий характер. Приділивши увагу спеціальному синтаксису, синтаксису приказки-фрази, можна показати, якою мірою особливості синтаксису народної приказки-фрази використовує Т.Г. Шевченко. Синтаксичний аналіз ще краще розкриє перед нами творчу лабораторію мови “Кобзаря”.

Для синтаксичних одиниць приказково-фразового характеру властива лаконічність, відносна самостійність, тобто незв'язаність з іншими реченнями, змістова закругленість, що дає змогу одиниці функціонувати поза широким контекстом. Такі приказково-фразові одиниці самостійні як зі змістового, так і з формального погляду. Ця частина синтаксичних одиниць побудована в Т.Г. Шевченка переважно на народній основі, за зразками подібних одиниць в усній мові.

Звороти приказкового типу дуже часто знаходимо в Т.Г. Шевченка:

1. У всякого своя доля.

- Раз добром нагріте серце – Вік не прохолоне.
- І діти, як квіти.
- І світає, і смеркає.
- Все йде, все минає – І краю немає.

Отже, як бачимо з прикладів, однією з основних рис мови Т.Г. Шевченка є наявність таких синтаксичних одиниць, що становлять замкнені цілі; будова їх не розрахована на зв'язок із цілим контекстом та з іншими реченнями. Такі синтаксичні одиниці легко можна винести з одного контексту й внести в інший, вони легко можуть функціонувати також і зовсім самостійно.

Приказково-ідіомно-фразовий характер мови Т.Г. Шевченка виявляється й у поширенні тісно пов'язаних синтаксичних одиниць, які часто співвідносні з лексичними одиницями.

Ідіомно-фразову сторону Шевченкового синтаксису характеризує ще багато рис, властивих синтаксичній структурі живої народної мови взагалі, оскільки народна приказка, прислів'я становлять усний народний жанр. Але ці особливості вже можна віднести не лише до приказки, а й до інших різновидів усної народної творчості.

Т.Г. Шевченко дуже любив прислів'я за глибину думки, за велику художню силу, за влучність вислову, тому широко використовував їх у своїй творчості. Поет вживає прислів'я у поезіях, повістях, драматичних творах, у листах і щоденнику.

Способи використання й роль прислів'їв у Т.Г. Шевченка різні. Він їх, як і приказки, наводить дослівно або видозмінює, майстерно вплітає у твір чи кладе в основу цілої поезії.

Також Т.Г. Шевченко видозмінює приказки у своїх творах. Наприклад, народну приказку “Гризуться, як собаки за кістку” поет використовує багато разів і щоразу по-різному видозмінює, доповнює й розвиває її, вносячи різні змістові відтінки.

Т.Г. Шевченко не тільки змінює слова, а часто й зовсім їх випускає, коли хоче наголосити на поданий у тексті справжній об'єкт сперечань.

“І чудно й нудно, як поміркую, Що часто котяться голови-буї За тее диво! Мов пси, гризуться Брати з братами – й не схаменуться”.

Подібне ж значення має видозміна приказки за допомогою емоційного дієслова “ревти”, що належить до семантичного ряду кричати, гукати, гримати, горлати, репетувати тощо.

У позиції “Реве та стогне Дніпр широкий” “Реве” – слово максимально експресивне, стоїть в найвищому напруженні, у парі з ним – не менш експресивне слово “стогне”. Але це звучання стишене, внутрішньо замкнене, що проривається, несучи в собі знак болю та страждання.

Пара слів “Дніпро широкий” (усталений образ) перебуває в певній зрощеності між собою. Слово “широкий” використовується як сталий епітет, традиційний для народної образної свідомості (“степ широкий”) тощо.

Геніальність Т.Г. Шевченка виявилася в тому, що він зумів природно, органічно наділити свою поезію фольклорною образністю, що вироблялась віками.

Значення слів “реве” і “стогне” вимагає, щоб Дніпро був “широкий” – тільки в такому зв'язку їх вживання не викликає сумнівів, бо неможливо, щоб звичайна неширока річка була такою, мов океан, штормовою.

Аналізований рядок показує, що кожне слово викликає у свідомості читача конкретні образні уявлення. Такого міг досягнути лише Т.Г. Шевченко, який дуже любив свою мову й боровся за її чистоту.

Поет переробляє приказку в потрібному для змісту напрямі, додає дієслова різних семантичних рядів і цим розширює сферу її вживання, а також пристосовує до загального ідейного спрямування твору. Наприклад, народну приказку “Дивиться, як кіт на сало” поет змінює й цим викликає презирливе ставлення до навколишнього світу.

Великий поет дуже любив прислів'я за глибину думки, за велику художню силу, за влучність і широко використовував їх у своїй творчості. Т.Г. Шевченко вживав прислів'я в поезіях, повістях, драматичних творах.

Способи використання і функції прислів'їв у його поезіях надзвичайно різноманітні. Прислів'я або наводяться дослівно, або змінюються й майстерно вплітаються у твір, або покладені в основу створення цілих поезій.

У поетичних творах Т.Г. Шевченка зустрічаються місця, що майже цілком збігаються з народними прислів'ями, про це свідчать такі приклади:

<b>У Шевченка</b>	<b>Народні прислів'я</b>
1. Густенька каша, Та каша, бачте, та не наша. А нам несолений куліш – Як знаєш, так його і їж.	Густенька каша, та не наша, А наш несолений куліш, Як хочеш, так і їж.
2. Аж бачу, там тільки добро, Де нас нема.	Там добре – де нас нема.
3. А може, то така правда, Як на вербі груші.	Такая правда, як на вербі груші.
4. Собака лає, а вітер несе.	Собака бреше, а вітер несе.

З метою більш органічного введення прислів'я у твір Т.Г. Шевченко іноді змінював їх, частково перефразовував без порушення змісту.

Майбутні вчителі мусять пам'ятати, що в процесі роботи з фразеологічними виразами учні повинні бачити ознаки подібного та відмінного між фразеологізмами й словами, розуміти цілісне смислове значення фразеологізмів, добирати синоніми та антоніми до фразеологічних одиниць, а також пересвідчитися в доцільності використання фразеологізмів в усному мовленні та художніх творах для дітей.

При вивченні фразеологізмів у дітей формуються вміння й навички:

- знаходити фразеологізми в текстах, живому мовленні, тлумачити їх значення;
- відрізнити фразеологізми від омонімічних їм не фразеологічних сполучень;
- підбирати до фразеологізмів словесні й фразеологічні синоніми, антоніми (зі словником або самостійно).

Дітям подобається перетворювати вільні словосполучення у фразеологізми, з'ясовувати джерела фразеологізмів (висловлювання визначних осіб, художні твори, приказки та прислів'я...), поєднувати фразеологізми в тематичні групи.

Формулювання вмінь та навичок, спрямованих на розуміння й використання фразеологізмів в усному та писемному мовленні, забезпечується системою вправ, які передбачають засвоєння смислових значень фразеологізмів, їх граматичної будови та стилістичного забарвлення.

**Висновки.** Отже, мова Т.Г. Шевченка – одна з найважливіших частин самої основи складу сучасної літературної мови. Навіть короткий перелік наведених прикладів свідчить, що автор вдумливо добирає найпотрібніші мовні засоби із загальнонародної скарбниці мови, підпорядковує їх ідейному змістові твору.

Аналіз фразеологічних засобів, використаних у мові творів Т.Г. Шевченка, дає можливість розкрити всю глибину його творчої спадщини, встановити нерозривний зв'язок з народними мовними джерелами, багатогранністю змістового навантаження та надзвичайну емоційну насиченість. А все це є важливим засобом збагачення словникового запасу молодших школярів за умов постійної й безперервної роботи з фразеологізмами на уроках читання, української мови та позакласного читання.

#### **Список використаної літератури**

1. Алефіренко М. Лінгвокреативні процеси формування фразеологічної семантики / М. Алефіренко // Мовознавство. – 1988. – № 5.
2. Алефіренко М. Теоретичні питання фразеології / М. Алефіренко. – Х., 1987.
3. Гаєвська Н. Українська література XIX століття : хрестоматія / Н. Гаєвська. – К. : Либідь, 2006.
4. Шевченко Т.Г. Кобзар / Т.Г. Шевченко. – Донецьк : ТОВ ВКФ "БАО", 2007.
5. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. – К. : Наук. думка, 1993.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.*

---

**Дорош Г.А., Ткачук Г.А. Поэтическое переосмысливание фразеологических единиц в творческом наследии Т.Г. Шевченка – один из аспектов обогащения словарного запаса младших школьников**

*В статье раскрывается проблема обогащения словарного запаса младших школьников путем ознакомления с произведениями Т.Г. Шевченка, которые изучаются в начальной школе, а также раскрываются их стилистические особенности. Выясняется сущность поэтического переосмысливания фразеологических единиц в творческом наследии поэта.*

**Ключевые слова:** фразеологизмы, фразеологическая единица, словарный запас, поговорки, пословицы.

**Dorosh H.O., Tkachuk H.O. T.H. Shevchenko – One of the Aspects of Enrichment of Young Schoolchildren Vocabulary**

*The article deals with the enrichment of vocabulary of young schoolchildren by means of their acquaintance with the works of Taras Hryhorovych Shevchenko, which are studied in primary school, and about their stylistic peculiarities. The essence of reinterpretation of phraseological units in creative heritage of the poet is made clear.*

**Key words:** idiomatic expression, phraseological units, proverbs, sayings.

## СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

*У статті розкрито сутність та специфіку цілісного процесу розвитку творчого потенціалу студентів-журналістів; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські підходи до розуміння творчого потенціалу особистості; визначено складники дослідної моделі процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх працівників ЗМІ в процесі професійної освіти.*

**Ключові слова:** журналіст, особистість, професійна освіта, розвиток, самореалізація, творчий потенціал, творче освітнє середовище, творчість.

Під дією суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій на межі ХХ–ХХІ ст. кардинально змінився вектор журналістської освіти, актуалізувалися нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі ЗМІ. Модернізація вищої освіти зумовила інтенсивний пошук нових шляхів оптимізації процесу розвитку творчого потенціалу студентів; змінилися ціннісні орієнтири, постали нові вимоги до якості та змісту професійної підготовки майбутніх журналістів.

Сучасне суспільство потребує творчого журналіста, здатного самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, аналітично мислити, мати стійку громадянську позицію, відстоювати власні погляди й водночас уміти почути інших. Однією з професійних рис журналіста є творчий підхід до вирішення завдань, що все частіше виступає запорукою його успіху в професійній діяльності.

Питання організації навчального процесу у вищій школі розкрито в наукових доробках В. Андрєєва, В. Андрущенка, С. Архангельського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Пехоти, П. Пономарьова, З. Решетової, С. Сисоєвої, А. Суценка, Т. Сущенко та ін.

Значний внесок у вивчення феномену творчості зробили М. Бахтін, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, І. Маноха, В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, В. Рибалка, В. Роменець, В. Столін, А. Шумилін та ін. Дослідженню процесів творчості присвячені наукові розвідки А. Асмолова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бердяєва, В. Белова, В. Біблера, Т. Волобуєвої, Ю. Давидова, В. Димова, Б. Кедрова, І. Кона, В. Рибіна, З. Сіверс, Б. Сорокіна, В. Степуна, Е. Торранса та ін.

Проблеми розвитку творчої особистості висвітлені в наукових працях філософів (В. Біблера, Б. Кедрова, М. Ярошевського та ін.), психологів (О. Брушлинського, Л. Виготського, О. Матюшкіна, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.), педагогів (В. Андрєєва, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кагана, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Н. Кузьміної, М. Поташника, С. Сисоєвої, Т. Сущенко та ін.).

Різні аспекти проблеми формування та розвитку творчого потенціалу особистості висвітлено в працях Є. Адакіна, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, Б. Ананьєва, І. Бега, Н. Бібик, А. Брушлинського, Л. Виготського, Л. Веретен-



никової, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Кременя, А. Леонтєва, Е. Помиткіна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Риндак, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Б. Теплова, О. Тихомирова, О. Чаплигіна, В. Шадрикова, О. Яковлевої, М. Ярошевського та ін.

Особливості журналістської творчості та творчий характер професійної діяльності журналіста вивчали А. Бобков, Р. Бухарцев, В. Горохова, О. Дорошук, В. Здоровега, М. Кім, С. Корконосенко, К. Маркелов, В. Олешко, Є. Проніна, Є. Прохоров, Л. Світич, М. Симкачова, Ю. Шаповал та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць, присвячених розвитку творчого потенціалу особистості, наразі, на наш погляд, ще недостатньо приділено уваги специфіці розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів.

Метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Як стверджує український учений М. Згуровський, у сучасних умовах освіти стає актуальним суттєве оновлення змісту й методики навчання, “вже має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип “створи” замість принципу “повтори” [3, с. 2].

Від актуалізації творчого потенціалу майбутніх журналістів сьогодні залежить ступінь їх творчого підходу до виконання професійних функцій і соціальних ролей у майбутньому. Одним із головних завдань сучасного журналістської освіти є формування й розвиток активної, ініціативно-творчої, високоінтелектуальної, компетентної особистості майбутнього професіонала, який володіє інноваційним творчим мисленням, особливим філософсько-журналістським світоглядом, готовністю до творчої самореалізації й постійного самовдосконалення в умовах жорсткої професійної конкуренції.

Актуальність проблеми посилюється не тільки соціальним запитом на журналістів, які вміють відповідально та водночас творчо підходити до вирішення професійних завдань, до формування громадської думки, а й потребою самої особистості майбутнього працівника ЗМІ в самореалізації та розвитку своєї творчої індивідуальності.

*Метою статті* є висвітлення філософських, педагогічних, психологічних, журналістських підходів до розуміння творчого потенціалу особистості та наукових поглядів на проблему розвитку творчого потенціалу й самореалізації особистості; з'ясування сутності та окреслення специфіки творчого потенціалу журналістів; визначення складників дослідної моделі цілісного процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх працівників ЗМІ в процесі професійної освіти.

У науковому світі поняття “творчий потенціал особистості” тлумачать по-різному, а саме як: обдарованість людини, здатність до активної самореалізації, прагнення до найвищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [1]; інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснення творчої діяльності, готовності та здатності до творчої самореалізації й саморозвитку [2]. Під терміном “потенціал” нерідко розуміють сукупність наявних коштів або можливостей, які

можуть бути мобілізовані для досягнення певної мети, для здійснення планів, завдань тощо.

На думку українського філософа А. Чаплигіна, потенціал особистості – інтегральна ознака, яка характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності і як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні своїх суспільних відносин та свого власного саморозвитку [9].

У педагогіці та психології творчий потенціал розглядають як сукупність умінь, навичок, можливостей, що визначають рівень розвитку особистості (Л. Москвичов, Р. Піхтовніков); як синтетичну якість, що характеризує міру можливостей особистості, яка здійснює діяльність творчого характеру (М. Мартинюк, В. Овчиннікова); як соціально-психологічну установку на нетрадиційне вирішення суперечностей об'єктивної реальності (Є. Колесніков).

На думку В. Моляко, творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [2].

Як вважають учені Л. Виготський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, М. Лазарєв, О. Матюшкін, С. Сисоєва, А. Цибуля, творчість безпосередньо пов'язана з розумовою діяльністю людини, якій належить вирішальна роль; творчість – це найважливіша форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста – це безперервний, цілеспрямований процес актуалізації задатків, здібностей, формування професійної самосвідомості, творчого підходу до вирішення поставлених завдань, розвиток творчого мислення та журналістського сприйняття дійсності. Складовими творчого потенціалу, на думку вчених Д. Богоявленської, Л. Новікової, В. Кан-Калика, С. Смирнова, є інтелект, розвинена творча уява, здібності, активність у самореалізації.

Український педагог сучасності С. Сисоєва розкриває педагогічні механізми розвитку творчих можливостей, розглядаючи їх як сукупність творчих якостей особистості, що відображають специфіку її спрямованості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів. Творчі можливості в процесі навчання розвиваються, змінюються залежно від умов, культури, активності й інтересів особистості [7, с. 186]. Як стверджує науковець, рівень сформованості творчих можливостей студента – “спрямованість, визначені психічні процеси, що виступають у діалектичній єдності й нерозривному зв'язку” – відображає рівень розвитку і ступінь актуалізації творчого потенціалу [7, с. 107].

Творча особистість, на думку В. Моляко, має вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в так званих граничних станах [6, с. 4].

Під внутрішньою готовністю до творчості вчені розуміють здатність людини концентрувати творчі сили, під зовнішньою – почуття обов'язку, відпові-

дальності, сумління. Творчий потенціал особистості майбутнього журналіста – складне, багатогранне поняття, що об'єднує в собі всі основні характеристики особистості майбутнього фахівця, визначає міру його творчих можливостей. Тому організація навчального процесу в університеті повинна бути спрямована, насамперед, на посилення мотивації до активної пізнавальної діяльності, на розвиток творчих здібностей і характерологічних особливостей студентів.

На думку В. Александрової, “об'єднання свідомості та підсвідомості через духовність дозволяє особистості досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості” [1, с. 45]. На наш погляд, структура духовного потенціалу складається з можливостей суб'єкта, які ще не розвинені в творчі здібності; із внутрішніх (суб'єктивних) можливостей, які активізують реалізацію творчих здібностей; характеру впливу суб'єкта на предмет творчості.

Творча журналістська особистість не може жити без творчості, вона характеризується постійною і стійкою потребою в реалізації свого творчого потенціалу. “Креативна здатність, яка багато в чому має специфічний характер, виступає як ядро творчої особистості, але остання – це продукт соціального, культурного розвитку, впливу соціального середовища і творчого клімату” [2, с. 3].

Російський учений К. Маркелов основною ознакою творчої особистості журналіста називає активне творче самовираження, яке реалізується в таких напрямках: 1) виявлення та розвиток творчих здібностей; 2) набуття професійного досвіду; 3) вироблення особливої професійної активності [4].

Дуже важливо своєчасно виявити творчий потенціал студента й розвивати його. Найважливішою складовою творчого потенціалу є пізнавальна потреба як основа пізнавальної мотивації особи, яка виявляється в позитивному ставленні людини до новизни ситуації, у бажанні відкрити нове в звичайному.

Діагностичне дослідження рівня творчого потенціалу студентів-журналістів проведено на базі Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) та факультету журналістики Запорізького національного університету. Експериментально-дослідницьку модель і науково-методичну систему її поетапного забезпечення впроваджено за допомогою системного, комплексного, філософсько-антропологічного, акмеологічного, суб'єктно-діяльного, синергетично-аксіологічного, креативного, особистісно орієнтованого, професіографічного підходів до розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів. Сприяли цьому цілеспрямована внутрівузівська підготовка викладачів до створення професійно-творчого журналістського освітнього середовища, розвиток природних творчих здібностей студентів, збагачення досвіду творчої самореалізації майбутніх журналістів у процесі навчання й позааудиторної роботи. У ході дослідження використано наукові методи, які взаємодоповнюють і взаємоперевіряють один одного:

– теоретичні – ретроспективний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку особистості та професійної підготовки майбутніх фахівців, нормативних документів з журналістської освіти в Україні та за її межами, навчальних планів, програм, інструкцій і теоретичний аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми, що дало змогу комплексно подати систему поглядів на процес професійної підготовки майбутніх журналістів в умовах глобалізації вищої освіти й визначити основні гіпотези подальшого дослідження; методи синтезу, зіставлення та протиставлення, порівняння, узагаль-

нення, які зробили можливим розгляд еволюції уявлень щодо професійної творчої діяльності журналіста; моделювання – для розробки моделі цілісного педагогічного процесу ступеневої підготовки майбутніх журналістів до професійної діяльності;

– емпіричні: анкетування; інтерв'ю; опитування; бесіда; цілеспрямоване спостереження за засвоєнням теоретичного матеріалу студентами за участю їх у творчому процесі; проектування; моніторинг рівня сформованості в них професійних умінь і навичок; експертна оцінка; обсерваційні методи (методи спостереження й самоаналізу для встановлення динаміки відповідних змін); педагогічний експеримент для перевірки ефективності теоретико-методологічної концепції підготовки майбутніх журналістів до професійної творчої діяльності та постійного самовдосконалення в умовах сучасного соціуму;

– психодіагностичні: методи математичної статистики (статистична обробка даних, порівняння середніх арифметичних, графічне зображення результатів) для обробки даних педагогічного експерименту.

Як стверджують Д. Богоявленська, Л. Новікова, Е. Бондаревська, найістотнішим чинником актуалізації творчого потенціалу майбутніх журналістів є творчий освітній простір. Актуалізація творчого потенціалу майбутнього журналіста, на наш погляд, неможлива без певних педагогічних умов:

– створення комфортної творчої освітнього середовища, в якій студент може самовиразитися в процесі нестандартних видів навчальної діяльності (інтерактивна лекція, дискусія, семінар-інтерв'ю, випуск студентської газети, публічний захист творчих проєктів, студентські блоги тощо);

– креативний підхід до управління розвитком творчого потенціалу майбутніх журналістів;

– забезпечення варіативності загальножурналістської підготовки з пріоритетною орієнтацією на розвиток творчого потенціалу особистості й на індивідуальні здібності майбутнього журналіста (вибрані за власним бажанням студента професійно орієнтовані курси посилюють мотивацію навчання, що підвищує рівень професійної підготовки);

– використання індивідуальних, колективних навчально-творчих завдань, що стимулюють прояв творчого потенціалу та вміння працювати в команді;

– постановка проблемних завдань, вирішення яких передбачає співтворчість і творчий діалог;

– організація спільної творчої діяльності студентів і викладачів, що сприяє накопиченню й передачі досвіду творчої діяльності;

– поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів;

– самоорганізація творчої самостійності майбутніх журналістів;

– конструювання журналістських ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток культури діалогу, творчий підхід до вирішення професійних завдань;

– духовно-творча взаємодія студентів і викладачів;

– встановлення гуманістичних міжособистісних відносин як базової основи розвитку творчого потенціалу;

– використання індивідуально-творчого навчання, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів та їх подальший творчий розвиток під час навчання;

– забезпечення взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем, посилення професійно-творчої спрямованості навчання.

Актуалізація творчого потенціалу майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки є тривалим процесом, що включає такі етапи:

- 1) орієнтовано-професійний (професійне самовизначення студента);
- 2) навчально-освітній (формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток творчого мислення);
- 3) професійно-практичний (формування образу творчої професійної діяльності, прагнення до професійно-творчої самореалізації);
- 4) професійно-творчий (усвідомлення творчої суті журналістської діяльності й самого себе як творчого журналіста).

Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста залежить від педагогічного супроводу: духовної взаємодії суб'єктів навчання (Е. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельський); творчого співробітництва (А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов); педагогічної підтримки (Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляків, І. Фрумін, І. Якиманська), творчо-діалогового спілкування викладачів і студентів (І. Кім, М. Кондратьєв, А. Мудрик).

На думку Т. Сущенко, важливим є “формування генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна протягом усього життя, якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі в педагогічному процесі, що вимагає реальних і глибинних змін у професійній діяльності його організатора – викладача” [8, с. 386].

Враховуючи вищезгадане, можна запропонувати таку модель розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів (див. рис.).

Критеріями актуалізації творчого потенціалу, на наш погляд, є творча активність, саморозвиток, самотворення особистості, самовиховання, самоорганізація творчої самостійності, розширення самосвідомості, прагнення до постійного самовдосконалення.

**Висновки.** Пріоритетним вектором сучасного журналістської освіти сьогодні має стати розвиток творчого потенціалу майбутніх працівників ЗМІ. Ефективність цього процесу можна суттєво підвищити, якщо створити творче освітнє середовище як основну умову для самовираження та розвитку творчих здібностей студентів, збагачення досвіду їх творчої самореалізації в період професійної підготовки. Актуалізація творчого потенціалу забезпечується педагогічними умовами, вдосконалення яких є запорукою творчого саморозвитку майбутніх журналістів, їх успішної професійної діяльності, творчого підходу до виконання журналістських функцій і соціальних ролей.



Рис. Модель цілісного процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів під час професійної підготовки

### Список використаної літератури

1. Александрова В.Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В.Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 42–47.
2. Виноградова С.М. Слагаемые журналистской профессии / С. М. Виноградова // Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / ред.-сост. С.Г. Корконосенко. – СПб. : Знание : СПБИНВЭСЭП, 2000. – 272 с.
3. Згуровський М.З. Вища технічна освіта і Болонський процес. Доповідь на Всеукраїнській нараді ректорів вищих технічних навчальних закладів 17–18 березня 2004 р., м. Харків [Електронний ресурс] / М.З. Згуровський // Київський політехнік. – 2004. – № 12. – Режим доступу: osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/03.html.
4. Маркелов К.В. Самоактуалізація журналіста (розвиток професійної мотивації) / К.В. Маркелов // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 1994. – № 5. – С. 17–22.
5. Мартинюк І.О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І.О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.
6. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / О.В. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
7. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 406 с.
8. Сущенко Т.І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – № 2. – С. 382–389.
9. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Харківський національний автомобільно-дорожній ун-т. – Х., 2001. – 428 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.*

---

### **Дяченко М.Д. Сущность и специфика педагогического процесса развития творческого потенциала будущих журналистов**

*В статье раскрываются сущность и специфика целостного процесса развития творческого потенциала студентов-журналистов; освещаются философские, педагогические, психологические и журналистские подходы к пониманию творческого потенциала личности; определяются составляющие опытной модели процесса развития творческого потенциала будущих работников СМИ в процессе профессионального образования.*

**Ключевые слова:** журналист, личность, профессиональное образование, развитие, самореализация, творческий потенциал, творческая образовательная среда, творчество.

### **Dyachenko M. Nature and specificity of the pedagogical process of the development of the creative potential of future journalists**

*The article reveals the essence and specificity of the whole process of the development of the creative potential of students-journalists; highlights the philosophical, pedagogical, psychological and journalistic approach to the understanding of the creative potential of personality; are components of the pilot model of the process of development of creative potential of future media workers in the process of professional education.*

**Key words:** journalist, personality, professional education, development, self-realization, the creativity, the creative educational environment, creativity.

## ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

*У статті обґрунтовано проблеми якості освіти в управлінні загальноосвітніми закладами освіти, виділено фактори новизни в управлінні якістю.*

**Ключові слова:** *якість освіти, управління, ефективність управління.*

Сьогодення має виняткові особливості: змін не очікують, вони стали змістом нашого життя. Головна причина – докорінні зміни в соціально-економічних, політичних умовах життя нашого суспільства. Не стала винятком і сфера освіти. Школа в усі часи була й залишається своєрідною моделлю, дзеркалом, що відбиває життя та проблеми суспільства. Вона першою реагує на всі зміни, які відбуваються в суспільстві, здійснює постійний зв'язок сучасного з минулим і майбутнім.

Нещодавно школа жила стереотипами, які повільно змінювались. Сьогоднішній день переконує в динамічності та різноманітності освітянського простору. Це знаходить своє відображення в широкому колі педагогічних парадигм, моделей, технологій, методів, що реалізуються в практичній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Для чіткого усвідомлення змін, які назрівають або вже відбулися, недостатньо одноразових досліджень, які дають лише зріз того, що відбувається. За сучасних умов визріла об'єктивна необхідність створення адекватної сучасним завданням освітньої галузі системи аналізу й прогнозування, яка дасть змогу відстежувати всі значущі освітні процеси в динаміці та взаємозв'язку й визначається як моніторинг.

У педагогіці моніторинг – це форма організації збору, зберігання, обробки та поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування розвитку педагогічних систем [2, с. 10].

На сьогодні існує певна кількість досліджень, де термін “моніторинг” стосується системи освіти. Зокрема, йдеться про праці В. Бодрякова, Н. Вербицької, Н. Дерзкової, Г.Єльнікової, Є. Заїки, В. Кальней, В. Лізинського, О. Орлова, С. Подмазіна, В. Репкіна, Г. Репкіної, Д. Уїлмса, С. Шишова та ін.

**Мета статті** – обґрунтувати проблеми якості освіти в управлінні загальноосвітнім закладом освіти.

Сьогодні дуже популярною “ новою ” темою наукового обговорення вважається проблема якості освіти. Дивно, адже завжди науковці, педагоги переймалися саме підвищенням якості освіти. У чому ж ми маємо тут новизну? Ось деякі найважливіші, на нашу думку, фактори новизни:

– головна відмінність нового уявлення про освіту (а також і про якість) у тому, що ми розглядаємо поняття “ освіта ” як нерівнозначне навчанню, де останнє – тільки частина освіти;



– результати академічних знань стають усе менш важливими показниками якості освіти; їм на зміну приходять такі показники, як сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя, ступінь розвитку особистості;

– принципово новим є тлумачення терміна “якість освіти” як співвідношення мети та результату, як засобу досягнення мети за умови, що мета спрогнозована на розвиток особистості, чого не було раніше (загальновідома практика, коли цілі передбачають одне, результати дають інше, а тому їх неможливо навіть зіставити);

– за сучасним трактуванням якості освіти визначається рівень вихованості особистості;

– ніколи раніше якість освіти не оцінювали з позиції, якою ціною досягнуто ті чи інші її показники; зараз до якості освіти зараховують негативні ефекти або наслідки освіти як обов’язкової складової;

– за нового трактування якості освіти вона визначається справді якісною, якщо людина навчається й виховується на максимально можливому для неї рівні. Тож можна оцінювати роботу не тільки “елітних” закладів освіти, де навчається талановита, обдарована частина суспільства, а й закладів освіти, у яких навчаються люди з обмеженими можливостями, де основою є корекційно-розвивальне навчання;

– можна говорити про вирівнювання соціально значущих оцінок якості освіти, що дають змогу уникати суперечності між особистостями, які схильні до розумової діяльності, та тими, хто має здатність до інших видів діяльності й досягає в них значних здобутків, що приведе до рівної соціальної цінності, і тих, хто професійно займається наукою, і тих, хто керує виробництвом чи будь-якою галуззю народного господарства або професійно володіє будь-якою робочою спеціальністю;

– за нового тлумачення якості освіти пріоритетним стає виховання в освіті, що є дуже важливою умовою розвитку суспільства;

– з’являється можливість розрізняти та аналізувати показники якості освіти на різних рівнях: шкільному, вузівському, муніципальному, регіональному [4, с. 157].

Якість освіти особистості ми визначаємо як співвідношення мети та результату освітньої діяльності. Ніякі результати не можна визнавати добрими, якими б значними вони не були, якщо той, хто навчається, може досягти більшого, та ніякі результати, якими б незначними вони не були, не можна визнавати поганими, якщо вони відповідають максимальним можливостям особистості.

“Якість освіти передбачає зміну рівня освіченості учнів, раціональне використання їхнього часу, збереження здоров’я й високу самооцінку”.

“Якість і ефективність – це насамперед суспільні дисциплінарні категорії. Перша з них має філософську основу, джерело другої міститься в управлінні. У категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність, це свого роду суспільно необхідний ДОСТ на кінцеві результати школи”.

“Якість – та чи інша властивість, достоїнство, ступінь придатності чогонебудь”.

“Якість об’єкта виявляється в сукупності його властивостей. При цьому об’єкт не складається з властивостей, не є свого роду “пучком властивостей”, а

володіє ними:... існують не якості, а тільки речі, що володіють якостями, і при цьому нескінченно багатьма якостями” [7].

Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно, перш за все, знати його методологічні та теоретичні основи. Отже, спробуємо з'ясувати сутність та специфіку поняття “управління”, розглянувши різні погляди щодо його визначення.

Пітер Друкер: “Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу”.

В.Г. Афанасьєв: “Управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи до відповідної до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки та використання інформації” [1].

Б.А. Гаєвський: “Процес управління є впорядкуванням системи”.

Філософський словник: “Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети”.

Г.В. Єльнікова: “Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління”.

Б.М. Андрушків, О.Є. Кузьмін: “Управління – це цілеспрямована дія на об'єкт з метою зміни його стану або поведінки у зв'язку зі зміною обставин”.

І.Ф. Ісаєв: “Під управлінням узагалі розуміється діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації”.

В.С. Лазарєв: “Управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, у результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розподіляється робота між її учасниками та інтегруються їх зусилля” [6, с. 17].

М.Х. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт: “Управління – це процес планування, організації, мотивації й контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти цілей організації”.

В.П. Жигалов, Л.М. Шимановська: “Управління – складний соціально-економічний процес. У широкому розумінні слова він означає вплив на процеси, об'єкти, системи з метою збереження їхньої сталості або переведення з одного стану в інший згідно з поставленими цілями”.

М.М. Окса: “Управління освітою означає керувати всіма компонентами, які її формують, а саме:

– ресурсами освіти, що включають інформаційно-методичну базу, персонал, фінанси;

– безпосереднім освітнім процесом, тобто технологією навчання. Саме це найчастіше називають педагогічним менеджментом;

– правильним використанням продукту освіти;  
 – кадровими питаннями. Оскільки освіта є сферою міжособистісної взаємодії. Кадри вирішують усе – не лозунг, а керівництво до дії менеджера освіти” [4, с. 40].

Філософський словник: “Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення та розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства, що впливає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності”.

Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко: “Управління – це: процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки її в якомусь установленому режимі; цілеспрямована діяльність усіх суб’єктів, спрямована на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування та розвитку школи; цілеспрямована й чітко скоординована робота вчителів і колегіальних органів школи та інших навчальних закладів, підприємств, установ і громадськості, що являють собою керівну систему з комплексного створення всіх умов, необхідних для досягнення кінцевої мети виховання й навчання школярів” [5, с. 7].

А.Л. Свенцицький: “Соціальне управління – цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб’єкта управління на його об’єкт з коригувальним урахуванням змін, що відбуваються в останньому”.

Безумовно, при оцінюванні якості освіти спочатку треба проаналізувати якість мети. Якщо цілі сформульовані неграмотно, неправильно, некоректно, то про якість не може йтися зовсім, бо під ці неправильні цілі вибиратимуться й відповідні їм неправильні методи, форми, засоби тощо, тому й результати освіти не будуть позитивними.

Якщо якість – це відношення результату до мети, то ефективність – це відношення результату до витрат. Чим більше держава витрачає коштів на освіту, тим вищою буде якість життя.

При визначенні ефективності управління освітою відношення результатів до витрат визначається не арифметичною дією, а порівнянням витрат за інших результатів. Спочатку визначають сферу, у межах якої будь-які результати вважаються оптимальними, та сферу, у межах якої всі витрати визначають припустимими або мінімально необхідними, тобто оптимальними. Оптимальними визначають витрати в тому разі, коли вони не перебільшують раніше запланованих.

**Висновки.** Якщо результати максимально можливі для конкретних умов або відповідають заздалегідь заданим критеріям, а витрати мінімально необхідні або не виходять за межі можливостей, то ефективність управління визначається найвищою, тобто оптимальною. Але тут треба зауважити, що йдеться не про загально мінімальні, а про мінімально необхідні витрати, тобто поріг умов, витрат, нижче від якого навіть мінімальна якість стає недосяжною. Ефективне управління завжди має на увазі мінімально необхідні витрати сил, коштів, ресурсів, а також часу, а не мінімальні витрати взагалі.

#### **Список використаної літератури**

1. Дмитренко Г.А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів : навч.-метод. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : УПККО, 1996. – 84 с.

2. Елькін М.В. Контрольно-оцінююча діяльність в закладах освіти : навчальні матеріали для самостійної роботи студентів магістратури / М.В. Елькін, М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2012. – 104 с.

3. Калініна Л.М. Структура і змістове наповнення автоматизованої системи управління школою / Л.М. Калініна // Стратегія управління закладами освіти : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. 7–9 груд. 2005 р. – К. ; Ніжин ; Чернігів, 2005. – С. 60–64.

4. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.

5. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті : навч. посіб. / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – 178 с.

6. Павлютенков Є.М. Основи управління школою / Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 176 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”. – Вип. 1 (37)).

7. Смолюк А.А. Директор-менеджер / А.А. Смолюк. – Рига, 1997. – 92 с.

*Стаття надійшла до редакції 30.01.2013.*

---

**Элькин М.В. Проблема качества в управлении учебными заведениями**

*В статье обоснованы проблемы качества образования в управлении общеобразовательными учебными заведениями, выделены факторы новизны в управлении качеством.*

**Ключевые слова:** *качество образования, управление, эффективность управления.*

**Elkin M. Quality problem in the management of educational institutions**

*In the article the problem of the quality of education in the management of schools of general education, highlighted the novelty factor in quality management.*

**Key words:** *quality of education, administration, management efficiency.*

## АНАЛІЗ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ВНЗ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

*У статті запропоновано аналіз навчальних планів і робочих програм підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зроблено висновки про недостатню теоретичну та практичну наповненість навчальних планів темами, що розкривають питання адаптації й дезадаптації дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** підготовка, діти дошкільного віку, адаптація, дезадаптація.

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних педагогічних закладах присвячено низку праць сучасних науковців. Результати досліджень, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено в наукових працях Н. Денисенко, К. Крутій, Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Підкурғанної та ін. Проблеми структури й змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, А. Алексєєва, Г. Беленька, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та ін.

У дошкільній освіті реалізуються декілька програм розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку, а це вимагає від педагогів високого рівня знань, умінь, нетрадиційних підходів до освіти малюків, а також соціально-педагогічної компетентності. Соціально-педагогічна компетентність вихователя передбачає вміння розуміти можливості та потреби кожної дитини, орієнтує на її особистість, створювати для кожного малюка психологічні умови, у яких він би почувався впевнено, міг виявляти та розвивати всі свої можливості. Організуючи освітній процес та взаємодію з вихованцями, педагог повинен досконало уміти аналізувати проблеми дітей, у тому числі своєчасно виявляти дезадаптацію дошкільників, і на основі аналізу вносити корективи в освітній процес, які б допомогли досягти запланованих результатів. Проте, щоб освітній процес із дошкільниками був дійсно результативним, необхідно мати ґрунтовні знання та вміння, досвід і добре розвинені здібності до самоосвітньої діяльності. Саме це й дає зміст педагогічної освіти, яку здобувають майбутні вихователі.

Зміст освіти у ВНЗ, як правило, спрямовано на розвиток природних особливостей людини (здоров'я, здібностей мислити, відчувати, діяти), його соціальних властивостей (громадянина, сім'янина, працівника), властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості), відповідно розвиток природних, соціальних і культурних основ здійснюється в контексті загальнолюдських, національних та регіональних цінностей [8]. Отже, процес удосконалення змісту освіти, зокрема професійної, потребує чималих зусиль. Тут треба врахувати перспективу, тому що майбутні вихователі працюватимуть у різних закладах та установах тривалий час після здобуття професійної освіти.

Зазначене ускладнюється ще й тим, що сучасне інформаційне суспільство має такі особливості: обсяг знань, що породжується у світі, подвоюється кожні два-три роки; щодня у світі публікується 7000 наукових і технічних статей; обсяг інформації, що пересилається через супутники землі впродовж двох тижнів, достатній для заповнення 19 млн томів; в індустріально розвинутих країнах студенти під час навчання в середній школі одержують більше інформації, ніж їхні бабусі й дідусі за все життя; у наступні три десятиліття відбудеться стільки ж змін, скільки їх було за останні триста десятиріч [7]. Світовим банком у 2004 р. було проведено порівняльне дослідження випускників вищих навчальних закладів пострадянських (Росія, Білорусь, Україна) та розвинутих країн Заходу (США, Франція, Канада, Ізраїль). Результати аналізу свідчать, що студенти пострадянських країн показують дуже високі результати (9–10 балів) за критеріями “знання” й “розуміння”, але при цьому дуже низькі бали за критеріями “застосування знань на практиці”, “аналіз”, “синтез”, “оцінювання” (1–2 бали). Студенти з розвинутих західних країн демонстрували діаметрально протилежні результати, тобто вони показали високий ступінь розвитку навичок аналізу, синтезу, високий рівень умінь приймати рішення при відносно невисокому рівні показника “знання” [4]. Отже, до тих знань, що дає сьогодні вища освіта, необхідно додати практичне закріплення в професійній діяльності.

**Метою статті** є з’ясування особливостей розробки навчальних планів та програм підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Відповідно до підходу М. Віленського, у ВНЗ необхідно створити спеціальне середовище, наповнене предметним професійно орієнтованим змістом, що відповідає вимогам підготовки у вищі конкретних фахівців [2]. Функціонування зазначеного середовища як сукупності всіх компонентів процесу підготовки фахівця здійснюється в межах певного профілю навчання – майбутнього вихователя.

Отже, модель професійно орієнтованого освітнього середовища щодо підготовки майбутніх вихователів розглядаємо як систему чинників, що впливають на характер розвитку активної особистості майбутнього фахівця, процес формування інтегративних професійно важливих якостей і стимулювання мотиваційної сфери (професійні ціннісно-орієнтовані мотиви).

Модель професійно орієнтованого освітнього середовища може реалізовуватися через *зміст освіти* як важливий елемент канонічної семиелементної педагогічної системи, складниками якої є: *мета освіти, зміст освіти, засоби, методи, форми, особи, які навчають, й особи, які навчаються*. Зміст освіти надає відповідь на запитання *чого вчити?* Іншими словами, це система наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних та морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти в процесі навчання [6]. Розвиток змісту професійної освіти і його практична реалізація належать до складних педагогічних явищ. Процеси, що відбуваються, найчастіше зумовлені декількома зовнішніми чинниками, що впливають одночасно. Основою для розробки змісту й організаційних форм процесу професіоналізації є нові вимоги до результатів освіти та діяльності майбутнього фахівця, формалізовані на різних рівнях управління (від державного до рівня навчального закладу), й індивідуальні професійні проблеми майбу-

тнього вихователя. Отже, вихідним пунктом розробки змісту освіти для кожної її ступені є вимоги до професійної діяльності майбутнього фахівця.

Для визначення змісту навчання, перш за все, необхідне виконання трьох умов: встановлення деякого обсягу достатньо стабільних фундаментальних та інструментальних знань, необхідних для розуміння й засвоєння певних галузей науки, а також для набуття відповідних навичок і вмінь; виявлення основних напрямів, ідей і тенденцій розвитку відповідної галузі науки – підготовка фахівців із фізичної культури та спорту; пред'явлення певних вимог до рівнів загального й наукового розвитку студентів, до їхнього світогляду та кругозору, що забезпечують професійну підготовку як фахівців. Обсяг, рівень і глибину змісту предметів навчання майбутніх вихователів будемо встановлювати, виходячи з розгляду вищої освіти не як стабільної, а як системи, що розвивається, яка характеризується поєднанням безперервного та дискретного, отже, це стосується, насамперед, змісту предметів і видів навчання. Проте цього, як зазначає С. Архангельський, явно недостатньо, визначення змісту навчання потребує необхідного третього компонента – передбачуваного розвитку науки [1]. У визначенні змісту освіти (незважаючи на всі відмінності в предметних галузях) інваріантним може бути уявлення про нього як про систему, яка містить взаємопов'язані структурні блоки: знання, інтелектуальні та практичні вміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісні відносини (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, О.П. Чернишов, Г.П. Щедровицький та ін.). Інваріантні педагогічні положення повинні бути в основі наукового осмислення інших структур: методів, засобів і організаційних форм освітньої діяльності. На думку В.І. Загвязинського, оволодіння знаннями, способами (уміннями) може відбуватися у двох основних варіантах побудови навчального процесу: репродуктивно-му (відтворювальному) і продуктивному (творчому) [3].

Зміст освіти реалізується в навчальному процесі. *Навчальний процес* організується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, у галузях техніки, технологій, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Він базується на ступеневій системі вищої освіти та принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій.

*Складовими змісту освіти*, реалізованого в навчальному процесі, є нормативний та вибіркового компоненти. Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибіркового – вищий навчальний заклад. Можливості формування змісту підготовки майбутнього вихователя вбачаємо щонайменше в трьох вимірах: по-перше, наповнення змісту навчальних дисциплін реальними умовами сучасного соціально-економічного середовища; по-друге, введення до робочих програм навчальних дисциплін спеціальних додаткових тем або розділів; по-третє, цілеспрямоване й спеціально організоване викладання профільних предметів у змісті спецкурсів. Зміст освіти закріплюється державними документами та навчально-методичними комплексами. Це навчальні плани, навчальні програми, підручники, посібники. Аналіз результатів

наших досліджень показав, що в навчально-виховний процес ВНЗ не закладено належної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти з питань дезадаптації дошкільників. Тому ми вирішили проаналізувати зміст навчальних планів і робочих програм Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та простежити розкриття питань з проблеми дезадаптації дітей дошкільного віку.

Нами було проаналізовано робочі навчальні програми з предметів, що забезпечують психолого-педагогічну підготовку вихователя дітей дошкільного віку. Так, аналізуючи зміст робочої навчальної програми з дошкільної педагогіки для першого освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст”, ми з’ясували, що в першому змістовому модулі “Виховання дітей раннього віку” розглядається питання адаптації дітей раннього віку до умов дошкільного навчального закладу. На нашу думку, це питання розкривається не повністю, оскільки програмою передбачено лише вивчення особливостей адаптації дітей раннього віку до ДНЗ, а також подано лише деякі методичні прийоми, що можуть полегшити адаптацію, проте не передбачено питань адаптації дітей, які починають відвідувати ДНЗ з п’яти років, а до того часу виховувалися лише бабусями та дідусями.

У дев’ятому змістовому модулі “Наступність у роботі дошкільного навчального закладу і школи” розглядається проблема наступності в роботі дошкільного навчального закладу й початкової школи; особливості підготовки дітей до школи в старших групах дошкільного навчального закладу (виховання уявлень про школу та шкільне навчання); особливості формування навичок навчальної діяльності та пізнавальної активності, а також шляхи полегшення адаптації. Оскільки увагу в цьому модулі зосереджено, передусім, на забезпеченні наступності роботи між ДНЗ та школою, то й питання адаптації до нових умов існування висвітлюються крізь цю призму, що не забезпечує належного розуміння особливостей адаптації старших дошкільників та молодших школярів. Розкривається не цілісна система роботи з цими дітьми, а лише її окремі елементи, що не можуть повною мірою допомогти майбутнім педагогам подолати труднощі дезадаптації та зробити процес адаптації дітей швидшим та ефективнішим. Крім того, у цьому змістовому модулі зовсім не передбачено годин для практичних або лабораторних занять, що дає змогу зробити такий висновок: у студентів залишається лише розуміння теоретичного матеріалу, не підкріпленого практикою, а, отже, у них не сформовано необхідних умінь та навичок для роботи з дезадаптованими дітьми.

Проаналізувавши зміст робочої навчальної програми з дитячої психології для першого освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст”, ми одержали такі дані: у другому змістовому модулі “Психічний розвиток дитини та становлення особистості” в темі “Характеристика психічного розвитку дітей раннього віку” розкриваються передумови розвитку особистості, засвоєння правил поведінки, особливості формування психологічних механізмів взаємодії дитини з навколишнім середовищем, що здійснюються в процесі адаптації. У цьому самому змістовому модулі в темі “Загальна характеристика психічного розвитку дітей дошкільного віку” аналогічно розглядається питання адаптації як процесу пристосування дітей дошкільного віку до оточення. Отже, розкривається лише поняття адаптації як умови розвитку особистості, оскільки саме адапта-



ція є певним етапом у становленні та розвитку особистості дитини. Проте зовсім не розкрито методи та прийоми роботи вихователя з усунення дезадаптації дітей.

Так, у третьому змістовному модулі “Розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку” у темі “Формування особистості дошкільника” знову згадується поняття адаптації як умови успішного розвитку особистості, висвітлюються особливості становлення об’єктивної самооцінки, що є передумовою та складовою успішної адаптації дитини. Крім того, передбачено 2 години для проведення лабораторної роботи з вивчення особливостей прояву самооцінки в дошкільників. Цю роботу спрямовано на формування в студентів умінь та навичок аналізу самооцінки дітей. Вони в майбутньому стануть їм у нагоді, оскільки своєчасне визначення неадекватної самооцінки дітей та її корекція допоможуть уникнути процесу дезадаптації. У цьому самому змістовому модулі в темі “Психологічна готовність дітей до навчання в школі” розкриваються компоненти психологічної готовності дітей до навчання в школі, діагностика психологічної готовності дітей до навчання в школі, а також стисло подаються методичні прийоми щодо запобігання психологічній дезадаптації молодших школярів. У результаті аналізу робочої навчальної програми з педагогічної психології для першого освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” ми одержали такі дані: у третьому змістовому модулі “Психологія навчання дітей дошкільного віку” є питання психологічної готовності дошкільника до навчання в школі, розкриваються методичні прийоми психологічної підготовки дітей до навчання у школі, що, у свою чергу, допоможе пришвидшити процес адаптації дітей до школи. У восьмому змістовому модулі “Виховання волі і характеру в дітей дошкільного віку” розкриваються причини важковиховуваності дітей у дошкільному віці. Правильне з’ясування причин та ефективна методична робота з такими дітьми допоможе усунути ці причини й запобігти процесу дезадаптації, але питання адаптації чи дезадаптації в цьому модулі не передбачено.

У результаті аналізу робочої навчальної програми з психологічної готовності дітей до навчання в школі для першого освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” ми одержали такі факти: у першому змістовому модулі “Психологія” розкривається психологічна готовність дитини до взаємодії й спілкування з учителем та однокласниками; окреслюються чинники, що зумовлюють адаптацію дитини до школи. Проте, як і в попередніх програмах, немає чіткої системи в організації діяльності з дезадаптованими дітьми.

Ретельний аналіз робочої навчальної програми із соціальної педагогіки для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” дає підстави стверджувати, що в першому змістовому модулі в темі “Основні поняття соціальної педагогіки” розкривається поняття соціалізації особистості, соціальної адаптації дітей як складової процесу соціалізації, її види, а також описуються зміст та види профілактики соціальної дезадаптації. Крім того, на тему відводиться 2 години практичного заняття “Сутність процесу соціалізації особистості”, під час якого обумовлюється роль соціальної адаптації. У другому змістовому модулі, у темі “Соціально-педагогічна діяльність з дітьми, що залишилися без піклування батьків” подаються особливості соціальної адаптації дітей, що залишилися без батьків, як складової соціалізації дітей у закладах інтернатного типу.

У третьому змістовому модулі в темі “Особливості соціальної підтримки дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями” розкриваються

особливості організації роботи із соціальної адаптації дітей з обмеженими функціональними можливостями до умов навчального закладу, до закономірностей навчально-виховного процесу. Аналіз робочої навчальної програми зі створення та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу дав нам змогу виокремити такі дані: у другому змістовому модулі “Специфіка створення та функціонування прийомних сімей” у темі “Особливості та проблеми розвитку прийомної дитини/дитини-вихованця” розкриваються соціально-психологічний портрет дитини, яка потребує сімейних форм виховання, деформований соціальний досвід дітей-сиріт, а також описується період адаптації дитини в прийомній сім’ї.

**Висновки.** Аналіз програм Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії свідчить про те, що в них лише частково відображені питання з проблеми дезадаптації дітей дошкільного віку. Немає системи в розробленні змісту цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до роботи із запобігання, виявлення й корекції станів дезадаптації в дітей, а також методики оволодіння студентами вищих навчальних закладів необхідним інструментарієм для роботи з дітьми цієї вікової категорії. Крім того, не простежується комплексний підхід до розв’язання проблеми, відсутній принцип систематичності й інтеграції щодо розгляду зазначеної проблеми, не передбачено практичні заняття. Тобто знань, які отримують студенти під час підготовки до професійної діяльності, для розв’язання проблеми дезадаптації дітей дошкільного віку недостатньо.

Отже, щоб майбутні фахівці могли успішно працювати з дезадаптованими дітьми старшого дошкільного віку, могли допомогти їм адаптуватися до умов ДНЗ, соціалізуватися в групі однолітків, на нашу думку, необхідно ввести до професійної підготовки майбутніх вихователів спеціальні знання та вміння роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку; визначити зміст підготовки майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми, що містить відповідний обсяг знань, умінь і навичок, якісні та кількісні показники їх засвоєння.

#### **Список використаної літератури**

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособ. / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 192 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Загвязинский. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – С. 33–67.
4. Краевский В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования [Электронный ресурс] / В.В. Краевский. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/>.
5. Краснова М.А. Формирование психологической готовности у студентов физкультурного вуза к предстоящей профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Маргарита Авельевна Краснова. – Омск, 2002. – 23 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М. : ВШ, 1999. – 576 с.
7. Шейко В.М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] : в 2 т. / В.М. Шейко. – Х. : Основа, 2001. – Т. 1. – 520 с.

8. Шефер Н.М. Содержание образования высшей профессиональной школы / Н.М. Шефер // Вестник КАСУ. – 2008. – № 1. – С. 15–17.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

**Зданевич Л.В. Анализ содержания учебных программ вуза по подготовке будущих воспитателей к профессиональной деятельности с дезадаптированными дошкольниками**

*В статье предложен анализ учебных планов и рабочих программ подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Сделан вывод о недостаточном теоретическом и практическом наполнении учебных планов темами, которые раскрывают вопросы адаптации и дезадаптации детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** подготовка, дети дошкольного возраста, адаптация, дезадаптация.

**Zdanevich L. Analysis of the content of the curricula of the university to prepare future teachers for professional work with disadvantaged preschoolers**

*Analysis of study plans and work programs of pre-school educational institutions is presented in the article. Author argues the lack of theoretical and practical content which presents questions of adaptation and desadaptation of children of pre-school age in the studyplans.*

**Key words:** preparation, children of pre-school age, adaptation, desadaptation.

УДК 376.32-053.8:371.382

В.І. КЕМКІНА, О.С. СОКИРКО, В.В. КЕМКІН

## ДИНАМІКА ФУНКЦІЙ ОРГАНІЗМУ ДОРΟΣЛИХ СЛІПИХ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

*Статтю присвячено проблемі корекції рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності. Подано теоретико-методичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми корекції рухової сфери дорослих сліпих віком 22–35 років засобами ігрової діяльності, що виявляється в науковому обґрунтуванні комплексу педагогічних умов корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотю засобами ігрової діяльності.*

**Ключові слова:** корекція, компенсація, дорослі сліпі, корекційно-педагогічний процес, ігрова діяльність, рухова сфера, голбол, психофізичні можливості.

Важливим завданням України як європейської та демократичної держави є створення умов для повноцінної самореалізації й життєдіяльності своїх громадян. Люди з особливими потребами внаслідок обмежених можливостей потребують особливої уваги та підтримки з боку суспільства. Саме ставлення до найменш соціально захищених верств населення завжди було свідченням цивілізованості суспільства і держави. Зважаючи на це, Конституція та закони України, ратифіковані міжнародні нормативно-правові акти, що визначають права людини, спрямовані на створення правових, соціально-економічних та освітніх умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Практична реалізація зазначених завдань визначена в концепції “Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та на перспективу”.

У корекційній педагогіці проблема корекції психофізичних порушень у розвитку людей різного віку із втратою зору була предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Вивчено окремі аспекти фізичного розвитку та фізичної підготовленості осіб із втратою зору (В.Г. Ковиліна, Ю.В. Павлов, Б.В. Сермеєв, В.В. Тарасун та ін.); особливості функціонування різних систем їх організму (В.Ф. Афанасьєв, В.Г. Григоренко, Д.М. Малаєв та ін.); вплив фізичних навантажень на функції зорового аналізатора (А.І. Каплан, Є.М. Кузнецов, О.В. Ніцел, Б.В. Сергеєв та ін.); корекційне значення різноманітних фізичних вправ для їх фізичного розвитку й адаптації в суспільстві (Р.М. Азарян, Л.П. Касаткін, О.В. Криличенко, В.О. Кручинін та ін.); роль рухової активності для розвитку в осіб з вадами зору координації рухів і орієнтації в просторі (Л.А. Семенов, В.М. Синьов, Б.Г. Шеремет та ін.).

Доведено, що систематичне використання засобів рухової діяльності розширює рухові можливості тих, хто нею займається; забезпечує повноцінне засвоєння життєво важливих рухів, розвиток рухових здібностей і здатність до орієнтування в просторі. Поряд із цим рухова активність сприяє формуванню в осіб з особливими потребами цілого комплексу морально-вольових якостей, зокрема,

дисциплінованості, організованості, ініціативності, рішучості, сміливості, наполегливості, витримки, стійкості, цілеспрямованості, здорового суперництва (Н.Г. Байкіна, М.С. Бесарабов, І.М. Ляхова) тощо.

Корекції рухових порушень сприяє ігрова діяльність, яка є важливим напрямом корекційно-виховної роботи (М.І. Земцова, Л.І. Солнцева та ін.). Однак наукові розробки вчених зосереджені переважно на корекційно-педагогічній роботі з особами, які мають вади зору, дошкільного та шкільного віку. Особливості корекції порушень рухової сфери в дорослих з набутою сліпотою не були предметом спеціальних наукових досліджень, не визначено також роль у цьому процесі ігрової діяльності.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати педагогічні умови корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності та перевірити їх ефективність.

Відомо, що заняття адаптивною фізичною культурою щільно пов'язані з фізичними навантаженнями, яким підлягає людина в процесі їх реалізації. Для того, щоб ураховувати, яке саме фізичне навантаження організм людини здатний витримати, виникає необхідність у визначенні функціональних показників тих систем організму, які швидко реагують на фізичне навантаження. Це набуває особливого значення в роботі з особами, які мають особливі потреби, у тому числі з дорослими з набутою сліпотою. Для реалізації цього завдання дослідження на констатувальному етапі експерименту використано комплекс фізіологічних методів, який включав запис електрокардіограми за методикою Г.А. Бобкова; визначення варіаційної пульсографії за методикою Р.М. Баєвського, фізичної працездатності за методикою В.Л. Карпмана ( $PWC_{170}$ ), показників зовнішнього дихання за допомогою оксигемограми за методикою А.Г. Дембо, вивчення медичних карт. Результати, отримані за цими методиками, слугували підставою для визначення осіб, які могли увійти до складу експериментальних груп за фізичним станом здоров'я.

Так, виявлено, що моторна активність дорослих сліпих нижча, ніж у здорових осіб: при нормі у 156 натискань за тепінг-тестом вона коливалась у межах 1–16. При цьому найвища моторна активність була зафіксована в осіб із захворюваннями сітківки й судинної оболонки ока (16 натискань), сліпі з ускладненням короткозорості та дещо меншою мірою атрофією зорових нервів, рогівки й кришталіка виконали 15 і 14 натискань відповідно. Було встановлено, що зниження гостроти зору супроводжується зниженням моторної активності ( $r = 0,31$  при  $p = 0,999$ ). Значне зниження її спостерігається в сліпих з гостротою зору 0,01–0,02. Обернена залежність виявлена між віком, у якому відбулося порушення зору, і моторною активністю ( $r = -0,16$  при  $p = 0,95$ ), при цьому зміна сумарного показника з віком відбувалася за рахунок зростання кількості натискань правою рукою ( $r = 0,26$  при  $p = -0,99$ ). Статистично достовірних відмінностей за показниками моторної активності та її функціональної асиметрії (ФА) між групою сліпих, що мають рівну гостроту зору обома очима, і групою здорових осіб не виявлено. Негативний вплив на моторну активність чинить наявність асиметрії гостроти зору: в осіб з асиметрією гостроти зору чи сліпотою одного ока ФА значно збільшується – в 1,5–2,7 раза по відношенню до норми. Виражене виявлення функціональної асиметрії характерне при сліпоті (ФА = 18%) або більшому зниженні гостроти зору на правому оці (ФА = 24,7%).

Для зрівнювання складу експериментальних і контрольної групи проведено констатувальний зріз, метою якого було визначення базових показників рухової сфери дорослих сліпих та зрячих, стан здоров'я яких давав змогу залучити їх до експериментальної роботи. Методами тестування було проведено обстеження за показниками сприйняття простору, просторової орієнтації, точності й координації рухів, швидкісно-силових якостей.

Виявлено, що в ЕГ1 до початку формувального експерименту точність сприйняття часу рухів у дорослих сліпих із втратою зору коливалась у межах  $2,17 \pm 0,47$  сек; у ЕГ2 –  $1,78 \pm 0,24$  сек; у КГ –  $1,2 \pm 0,12$  сек. Точність сприйняття простору рухів в учасників ЕГ1 була в межах  $4,23 \pm 0,6^\circ$ ; в ЕГ2 –  $2,54 \pm 0,32^\circ$ ; КГ –  $2,98 \pm 0,25^\circ$ . Точність сприйняття м'язових зусиль в ЕГ1 становила  $6,29 \pm 1,11$  кг; ЕГ2 –  $4,33 \pm 0,76$  кг; КГ –  $4,45 \pm 0,43$  кг. Статична стійкість за даними тестування в ЕГ1 коливалась у межах  $5,35 \pm 1,08$  сек; в ЕГ2 –  $4,83 \pm 0,94$  сек; у КГ –  $17,2 \pm 0,5$  сек. Динамічна рівновага в ЕГ1 становила  $89,0 \pm 30,9$  см; в ЕГ2 –  $56,4 \pm 15,4$  см; у КГ –  $74,0 \pm 11,25$  см. За результатами виконання семи тестів високий рівень швидкісно-рухових якостей було виявлено у 23,78% дорослих сліпих ЕГ1; 8,33% – ЕГ2; 51,78% – КГ. Середній рівень розвитку цих якостей в ЕГ1 було виявлено у 41,65% осіб, в ЕГ2 – у 38,09% і в КГ – у 40,47%. Низький рівень розвитку швидкісно-силових якостей був зафіксований у 34,49% учасників ЕГ1; 53,56% – ЕГ2; 7,73% – КГ.

Отже, результати констатувальних зрізів характеризували вихідний стан розвитку рухової сфери дорослих з набутою сліпотою та слугували підставою для подальшого диференціювання їх фізичного навантаження в процесі корекційної роботи за експериментальною методикою.

**Висновки.** Найбільш ефективною для корекції та розвитку рухової сфери дорослих з набутою сліпотою є методика корекційно-педагогічної роботи, що забезпечується комплексом педагогічних умов. Вони передбачають використання форм ігрової діяльності, адаптованих до первинної вади – набутої сліпоти та диференціювання фізичних навантажень з урахуванням стимулювання роботи збережених аналізаторів. Використання форм ігрової діяльності, адаптованих до первинної вади дорослих сліпих та диференціювання фізичних навантажень з урахуванням стимулювання роботи збережених аналізаторів, первинних, вторинних і подальших відхилень у їх розвитку, визначається віковими та специфічними психофізичними особливостями, упровадженням модифікованих засобів ігрової діяльності з елементами спортивних і рухливих ігор, гри в голбол, естафет тощо. Урахування первинної вади – відсутності зору зумовлює використання в практиці корекційної роботи методів і методичних прийомів, спрямованих на стимулювання та підтримку роботи збережених аналізаторів (слухового, дотикового, нюхового); створення спеціальних мовленнєвих інструкцій і наочних приладь для методичного супроводу корекційно-педагогічного процесу з розвитку рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності.

Методика корекційної роботи з розвитку рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності базується на врахуванні загальних педагогічних і спеціальних корекційно-педагогічних принципів. До перших належать принципи цілеспрямованості педагогічного процесу, його цілісності й системності, гуманістичної спрямованості, поваги до особистості в поєднанні з розумною вимогли-

вістю, свідомої й активної участі вихованця в педагогічному процесі, поєднанні прямих і паралельних педагогічних впливів. Спеціальні корекційно-педагогічні принципи зазначеної методики передбачають єдність діагностики й корекції, компенсаторної спрямованості, адекватності та варіативності педагогічних дій, пріоритетної ролі мікросоціуму.

#### Список використаної літератури

1. Вавіна Л.С. Науково-теоретичні засади удосконалення змісту початкової освіти сліпих і слабозорих учнів / Л.С. Вавіна // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук. метод. зб. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 5. – С. 8–11.
2. Виноградов В.И. Динамика фазовой структуры систолы после ампутации нижних конечностей / В.И. Виноградов, И.Б. Калинина // Протезирование и протезостроение : сб. трудов. – М. : ЦНИПП, 1987. – Вып. 80. – С. 21–24.
3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник : в 2 т. / под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2002. – Т. 1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры. – 448 с.
4. Крет Я.В. Діагностика і корекція психомоторних функцій у дітей з ДЦП з порушенням зором / Я.В. Крет // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 380–386.
5. Летунов С.П. Определение готовности к напряженной мышечной работе в спортивно-медицинских исследованиях / С.П. Летунов, Р.Е. Мотылянская, Л.И. Стогова // Теория и практика физической культуры. – 1969. – № 4. – С. 19–23.
6. Литвак А.Г. Пути развития отечественной тифлопсихологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Литвак. – Л., 1974. – 43 с.
7. Литвак А.Г. Теоретические вопросы тифлопсихологии : учеб. пособ. / А.Г. Литвак. – Л., 1973. – 155 с.
8. Маліков М.В. Фізіологія фізичних вправ у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / М.В. Маліков. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 218 с.
9. Сердюченко В.І. Влияние дозированных физических нагрузок на некоторые функциональные показатели органа зрения / В.І. Сердюченко, Б.Г. Шеремет, О.В. Криличенко // Актуальні проблеми офтальмології : матеріали міжбласної науково-практичної конференції офтальмологів Дніпропетровської, Запорізької, Кіровоградської, Полтавської областей, 23–24 жовтня 2002 р., АМН України. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2002. – С. 19–20.
10. Шеремет Б.Г. Інтеграція школярів з глибокими порушеннями зору в соціальні відносини на основі рухливих ігор професійно-побутового змісту / Б.Г. Шеремет, Т.А. Евтухова // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 13–22.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013.*

---

#### **Кемкина В.И., Сокирко О.С., Кемкин В.В. Динамика функций организма взрослых слепых в процессе коррекции физическими упражнениями**

*Статья посвящена проблеме коррекции двигательной сферы взрослых слепых средствами игровой деятельности. В работе приведено теоретико-методическое обобщение и новое решение научной проблемы коррекции двигательной сферы взрослых слепых в возрасте 22–35 лет средствами игровой деятельности.*

**Ключевые слова:** коррекция, компенсация, взрослые слепые, коррекционно-педагогический процесс, игровая деятельность, двигательная сфера, голбол, социальная адаптация, интеграция, психофизические возможности, речевое обеспечение.

**Kemkina V., Sokirko A., Kemkin V. Experimental study of the functional characteristics of adult blind**

*The thesis is devoted to the problem of motor sphere correction of adult blinds by means of game activity. The theoretical - methodical generalization and new solving of the scientific problem of adult blinds at the age of 22–35 motor sphere correction by means of game activity, that is displayed in its program development, model and technology. The new conceptual, methodological approach of principle to the motor sphere correction of adult blinds, that is considered as a factor for its efficiency increasing, has been offered in the work. The game activity influence on motor sphere correction of adult blinds has been detected and proved. Productivity of medical-social rehabilitation program for adult blinds suggests.*

**Key words:** correction, compensation, adult blinds, correctional-pedagogical process, game activity, motor sphere, goalball, social adaptation, integration, psycho-physical abilities, speech support.



## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

*У статті доведено, що інтеграція є одним із найперспективніших інноваційних прийомів, здатних вирішити багато проблем сучасної предметно відокремленої освіти. Обґрунтовано переваги застосування інтегрованого підходу при навчанні обдарованих школярів. З'ясовано, що інтегрований підхід передбачає використання різних методів, які базуються на принципах розвивального навчання й діяльнісному підході.*

**Ключові слова:** інтегрований підхід, обдарований школяр, розвивальне навчання, діяльнісний підхід.

Одним зі стратегічних напрямів розвитку сучасної вітчизняної освіти є підтримка талановитої й здібної молоді. Створення умов, які б забезпечили виявлення та розвиток обдарованих дітей, реалізацію їх потенційних можливостей, є одним із пріоритетних соціальних завдань сучасного суспільства. Підвищений інтерес до проблеми обдарованості продиктований соціальним замовленням суспільства та сприяє інтенсивному розвитку досліджень у цій сфері.

У зарубіжній педагогіці цій проблемі присвячені праці багатьох учених: Дж. Гілфорда, В. Лоуенфельда, Ф. Монкса, Дж. Рензуллі, П. Торренса та ін. Вітчизняні дослідження цієї проблеми розгорталися за такими напрямками: розробка концепцій обдарованості (О. Матюшкін, В. Дружинін, В. Шадриков та ін.); інтенсивне впровадження теорії й методики діагностики дитячої обдарованості (Л. Бурлачук, К. Гуревич); розробка проблеми прогнозування розвитку обдарованих дітей (Н. Лейтес, В. Юркевич).

**Мета статті** – окреслити можливі шляхи реалізації інтегрованого підходу під час навчання обдарованих школярів.

Об'єкт дослідження – процес навчання обдарованих дітей у сучасній школі.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови навчання обдарованих дітей в освітньому процесі, який реалізується на основі інтегрованого підходу в сучасній школі.

У процесі аналізу способів навчання обдарованих школярів ми встановили, що необхідно так побудувати навчальний процес, щоб кожний обдарований учень не лише засвоїв конкретні знання та вміння, а й опанував способами їх використання в різних ситуаціях, навчився робити самостійні висновки, демонструвати наукове мислення, щоб висока активність обдарованого школяра, його підвищені пізнавальні можливості мали сприятливе середовище для їх подальшого розвитку.

Конструктивною видається реалізація інтегрованого підходу до навчання обдарованих школярів, а це вимагає формування в педагогів нового мислення, не обмеженого вузькопредметними знаннями.

Поняття “інтеграція” охоплює різні аспекти навчальної діяльності: знання, інтелектуальні та комунікативні вміння, компетенції, способи й прийоми роботи, види діяльності тощо. Спираючись на достатню кількість досліджень, можна стверджувати, що інтеграцію в навчанні слід розглядати ширше, ніж об’єднання різних дисциплін у нову сферу вивчення або ж просто міжпредметні зв’язки (Р. Кейс, Л. Бахарева, А. Данилюк та ін.). Цим викликаний до життя цілий ряд підходів до обґрунтування інтеграції до навчання (І. Алексашина, Я. Колкер, В. Лисенко, Ч. Мак-Меррі та ін.). У контексті інтеграції використовується цілий ряд понять: інтегрований, інтегративний, інтеграційний, а також цілісність, єдність, об’єднаність, зв’язність, комплексність, системність, полісистемність, міжпредметність, міжпредметні зв’язки, міжпредметна інтеграція та відповідні похідні від них прикметники. Лише частину з них можна вважати термінами.

Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення; *integr* – цілий) означає поновлення, об’єднання частин у ціле, причому не механічне, а як взаємопроникнення, взаємодія, взаємобачення [10, с. 201]. Термін “інтегрування” допускається застосовувати в педагогічних ситуаціях, коли йдеться про процес об’єднання в одне ціле (“Тлумачний словник російської мови” С. Ожегова). Отже, інтегрування – лише окремий випадок інтеграції. Термін “інтегративність” вживають у дидактичній літературі, щоб підкреслити, що зміст інтеграції не в простому об’єднанні окремих частин у єдине ціле, а у їх належності до певної загальної ідеї, з їх якісним відображенням у процесі такого об’єднання (Р. Кейс, А. Ліферов, О. Макаричева). Термін “інтеграційний” має відтінок динамізму, еволюційності, якісної зміни та найчастіше вживається у таких сполученнях, як “інтеграційні процеси”, “інтеграційні механізми” тощо [3, с. 13–15].

Поряд із поняттям “інтеграція” у повсякденній педагогічній практиці вживається термін “міжпредметні зв’язки” (І. Зверев, Л. Бахарева, А. Ліферов та ін.). У дидактичному контексті термін “інтеграція”, близький до терміна “міжпредметні зв’язки”, означає більш ємне та глибоке явище. “Міжпредметний”, або “міждисциплінарний”, розглядається як властивий набору предметів, як такий, що має спільні риси, функції, підходи тощо. “Міжпредметні зв’язки” виявляються у посиланнях на матеріал, вивчений з інших предметів, або, навпаки, у повідомленнях про явища, з якими доведеться познайомитися з іншого предмета [5, с. 15].

Повноправне наукове поняття “інтеграція” з’явилося у педагогіці у першій половині 80-х рр. ХХ ст. на фоні бурхливих процесів в економічній, політичній, інформаційній та інших сферах соціального життя. У педагогічній науці будувалися концепції дослідницьких позицій з урахуванням міжпредметних зв’язків та інтеграції. Називалися ці концепції по-різному: цілісний, системний, інтегративний підходи. На необхідності вивчати педагогічні явища та процеси у системі одним із перших наголосив Ф. Корольов. Він розглядав освіту як складну систему структур різних рівнів, підпорядкованих спільній меті. Зміна одного параметра впливає на решту параметрів, тобто система є не простою сумою елементів, а їх цілісністю, причому ціле має властивість бути більшим за суму своїх частин. А система освіти як елемент суспільного устрою має бути в єдності з навколишнім середовищем.

Вивченням педагогічних процесів займалось багато дослідників. У підручнику Ю. Бабанського “Педагогіка” є розділ про цілісний педагогічний процес, 162

який враховував би єдність виховання та навчання [1]. Такий навчально-виховний процес є основою формування цілісної, всебічно розвинутої, гармонійної особи [9]. Цілісний підхід розглядається як комплекс педагогічних засобів, взаємодія яких забезпечує формування пізнавальної активності школярів [7, с. 16].

Згодом з'явився термін “інтеграційний (інтегративний) підхід” Підхід у педагогіці – це певна позиція дослідника-педагога при побудові навчально-виховного процесу (реального або ідеального) з визначенням його головного елемента. Концепція інтегрованого підходу ґрунтується на філософській теорії систем, тому будемо розглядати їх у єдності. Системний підхід до розгляду явищ і процесів навколишнього світу у його об'єктивній цілісності поширився на всі конкретні науки та філософське знання. Отже, весь світ уявляється як ієрархія систем.

Теорія систем виділяє прості та складні системи з простими та складними елементами, які становлять структуру системи. Отже, для функціонування системи важливими є взаємозв'язки елементів.

Сутність інтегрованого підходу виявляється з'ясуванням не тільки інтеграційних складових, а й взаємозв'язків між ними та співвідношень із цілим (освітою).

Інтегрований підхід в освіті виходить із загальної об'єктивної цілісності світу та передбачає: цілісність дитячої особистості, яка формується; єдність життєдіяльності людини та її освіти; взаємозв'язок спадкових, соціальних і педагогічних факторів; цілісність науково-педагогічного знання; цілісність педагогічного впливу; єдність процесів розвитку, виховання та навчання; цілісність процесу навчання (взаємозумовленість його компонентів, взаємозв'язок процесів викладання та навчання, єдність змістовного та процесуального аспектів навчання, міжпредметні зв'язки, взаємозалежність навчальної та позанавчальної діяльності); взаємозумовленість теоретичної та практичної діяльності людини; єдність освіти і самоосвіти.

Кожна з цих складових інтеграції в освіті не є новою і певною мірою досліджена у педагогічній науці. Але розгляд цих елементів – систем – в органічному зв'язку дає змогу, з одного боку, по-іншому побудувати освіту в цілому, з іншого боку – якісно змінити кожний складовий її елемент для досягнення мети. Це є інтегрований підхід. У контексті нашої статті ми розглядаємо інтегрований підхід до навчання обдарованих школярів. Розглянемо психолого-педагогічне обґрунтування інтегрування стосовно предмета нашого дослідження.

Природа людини є інтегральною за своєю сутністю, і ця інтегральність у людині одвічна на всіх рівнях: матеріальної оболонки (взаємодія хімічних, фізіологічних, духовних процесів), усвідомлення особистості, мислення – логічного, образного, асоціативного. Отже, сутність особистості неможливо зрозуміти, вивчаючи лише окремі її прояви, навіть якщо якнайточніше визначити її здібності (уважність, пам'ять тощо), що дуже важливо для ідентифікації обдарованих школярів. Здібності ці в цілому часто виявляються в особистості по-іншому, ніж коли досліджуються ізольовано одна від одної. Отже, інтеграція – це природний спосіб пізнання себе та навколишнього світу у поєднанні естетичного, пізнавального, історико-генетичного, суспільно-функціонального аспектів.

У психологічній літературі дитячий вік розглядається як період формування здібностей, особистості та бурхливих інтегративних процесів у психіці. Рівнем і широтою інтеграції характеризуються формування та зрілість самого явища – обдарованості, їх інтенсивністю або, навпаки, призупиненням визначається динаміка розвитку обдарованості. Психологічні особливості старшокласників (необхідність самовизначення, схильність до саморефлексії, критичність мислення, підвищений інтерес до взаємодії особистості та суспільства) зумовлюють їх зростаюче прагнення аналітично зіставляти різні явища. Природа, світ мають розглядатися обдарованими школярами не як механічна сукупність хімічних, біологічних, історичних та інших факторів, а як єдине ціле, необхідна інтеграція навчальних дисциплін. Сполучною ланкою тут є цілісна міжпредметна ситуація, яку обдаровані школярі цього віку усвідомлюють на високому рівні узагальнення й абстрагуванням, а за допомогою теоретичного мислення визначають причинно-наслідкові зв'язки. Розв'язанням міжпредметної ситуації стає індивідуальне, незвичайне бачення учнем навколишнього світу (у слові, образі, математичній функції, програмі). Утворюється ситуація суперечності між стандартним баченням світу й оригінальним, тобто власним баченням. У школярів з'являється можливість не тільки створити власну модель світу, а й виробити власний спосіб взаємодії з ним. Завдяки інтеграції предметів учитель має можливість виховати в обдарованих учнів бажання цілеспрямовано долати труднощі на шляху оволодіння знаннями. Учні мають виконувати на уроці такі розумові операції: проводити аналогії, узагальнювати, систематизувати навчальний матеріал, висувати гіпотези, поширювати висновки, використовувати особисті порівняння, моделювати всі узагальнені розумові операції. Це сприяє розвитку творчого мислення обдарованих школярів.

Завдання інтегрування не обмежується простим показом сфер зіткнення декількох навчальних дисциплін: через їх органічний реальний зв'язок воно має дати учням бажане уявлення про єдність навколишнього світу, інакше інтеграція перетвориться на поверхову констатацію – пародію на міжпредметні зв'язки. Запропоновано інтегрувати предмети за допомогою таких форм і методів мислення, як діалектика, енергетичні принципи як фактори руху живої та неживої матерії, логіка (апарат логічного пізнання) [11; 12].

Інтеграція різних освітніх сфер знання ліквідує кордони між предметами, дає можливість побачити велику кількість зв'язків, формуючи у свідомості обдарованої дитини єдність і цілісність світу. Якщо знання інтегруються навколо спільних для декількох предметів проблем, особливо враховуються потреби, інтереси, можливості та життєвий досвід учнів. Учні з потенційною обдарованістю мають потребу в оптимальних способах розвитку інтелектуально-творчого потенціалу, здатності до самовдосконалення. Навчальні дисципліни є для обдарованих школярів засобом поглибленого вивчення цікавих для них проблем і тем. У навчальному процесі це не планується заздалегідь, але вчитель має підготувати все необхідне для активізації обдарованих учнів, виконуючи роль порадирика та помічника. Так побудовані інтегровані заняття відрізняються високим рівнем співпраці вчителя й учнів, гнучкістю, граничною індивідуалізованістю. Цінність цих занять полягає в тому, що вони готують учнів до управління процесом їх власної освіти, особливо старшокласників. Цілі навчання плануються учнем і вчителем спільно, навчальний процес підпорядкований інтересам школяра (гру-

пи), зміст занять підбирається й організується самими учнями. Ступінь участі учня в пізнавальному процесі, його старанність і зусилля оцінюються також спільно. Кращими є такі форми діяльності, як конструювання, інтерв'ювання, підготовка та розміщення навчальних матеріалів. Навчання проводиться як у мобільних групах у класі, так і в позаурочний час. Результати інтегрованого навчання виявляються в розвитку творчого мислення, пізнавального інтересу, у дослідницькій діяльності обдарованих школярів. Таке навчання сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації навчально-пізнавальної діяльності, а й оволодінню грамотою культури (мовної, етичної, історичної, філософської). Тип культури визначає тип свідомості людини, тому інтеграція є актуальною та необхідною у сучасній школі. На це вказує і В. Белов [2, с. 47].

Дослідники виділяють безліч видів інтеграції: за методами, засобами, способами, рівнями, напрямками. Це ціла галузь науки, яку умовно можна назвати структурною методологією інтеграції. Сучасна система освіти дає змогу використовувати у практичній діяльності вчителя далеко не всі види інтеграції.

У різних формах навчального процесу виявляються різні рівні інтеграції: 1) спецкурси, які об'єднують декілька предметів; 2) блокування різних розділів; 3) вивчення однієї теми на основі двох або декількох предметів; 4) курс, який об'єднує знання на основі узагальнених операцій мислення.

А. Ятайкіна визначає такі рівні (ступені) інтеграції [13]: 1) тематична інтеграція (два-три предмети розкривають одну тему); це рівень ілюстративно-описового характеру; 2) проблемна інтеграція (одну проблему учні розв'язують з використанням можливостей різних дисциплін; виникає узагальнена ситуація, вирішувана різними шляхами); 3) концептуальна інтеграція (концепція розглядається сукупністю засобів і методів різних навчальних дисциплін); 4) теоретична інтеграція (філософське взаємопроникнення різних теорій); 5) дидактичний рівень інтеграції передбачає використання понять і принципів з різних галузей знань, синтез конкуруючих теорій. Якщо людина вміє побачити певну тему – проблему – концепцію – світ в одночасному поєднанні різних їх аспектів та оперує різними рівнями мислення, це є найвищим ступенем інтеграції, яка дає змогу людині уявити світ як цілісну картину буття.

Згідно з ідеями Л. Виготського [4], слід розрізняти два типи навчання: спонтанне (дитина сама обирає, що їй засвоїти з навколишнього середовища) та спеціально організоване (засвоєння під керівництвом дорослих). Школа є частиною соціального освітнього середовища, тому при конструюванні спеціальної освіти слід не тільки враховувати можливості спонтанної освіти, а й прагнути до її найбільшої ефективності.

В обдарованого школяра мотивація до навчання формується не тільки у школі, а й у мікросоціумі. Висока результативність навчання багато в чому залежить від сімейних обставин, середовища родичів, друзів. Ціннісні орієнтації та правила поведінки у колі близьких дитина переносить у школу та навпаки [12].

Цілісний процес вимагає адекватного йому цілісного відображення у науці. У педагогічній науці простежується тенденція до інтеграції, поширюваної на всі ланки та ступені безперервного навчання. По-перше, це інтеграція знань про функціонування компонентів різних навчально-виховних систем у конкретних педагогічних умовах; по-друге, це внутрішньо предметна інтеграція емпіричного, теоретичного, методологічного та методичного знання у педагогіці; по-третє,

це інтеграція (у педагогічній системі) основних функцій педагогічної науки: описової, пояснювальної, діагностичної, прогностичної, проєктивно-конструктивної, реформаторської; по-четверте, це міждисциплінарна інтеграція наукових знань, тобто асиміляція (у педагогічній науці) психології, соціології, етики, естетики, медицини, демографії, філософії [8].

Навчання як складова цілісного педагогічного процесу також являє собою систему, яка складається із взаємопов'язаних елементів – викладання й учіння. Але процес навчання не є “механічною сумою” цих елементів – він відображає їх органічне злиття зі збереженням специфічних особливостей кожного з них [1]. Іще однією парою інваріантних характеристик процесу навчання є його змістовний і процесуальний аспекти. Їх єдність виявляється в тому, що у кожному фрагменті процесу навчання передається частина змісту, яка реально існує саме в цьому процесі. Є безумовний зв'язок і між компонентами процесу навчання: цілями визначається зміст, змістом і цілями – форми та методи, залежно від результату визначаються нові цілі тощо.

Зміст освіти також являє собою систему. За концепцією В. Краєвського та І. Лернера [11], він включає в себе чотири елементи – знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення та п'ять рівнів – теоретичний, рівні навчального предмета та навчального матеріалу, педагогічну діяльність та особистісний рівень учня. Заглиблюючись в інтегративність змісту освіти, дослідники розглядають його як взаємопов'язані елементи цілісності наукових знань та образних уявлень, єдність пізнаваного з уже засвоєним, інтеграцію біологічного та соціогуманітарного знання тощо.

Сучасна освіта побудована насамперед як суто теоретична та покликана готувати учнів переважно до розумової праці. Таке навчання дезорієнтує їх у розумінні необхідності застосування одержуваних знань у практичній діяльності. Володіння знаннями саме по собі не означає вміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, тому поряд з умінням орієнтуватися в теоретичному матеріалі слід уміти знаходити точки його зіткнення з повсякденним життям. Теоретичні знання без практики втрачають сенс, оскільки мають сприяти вдосконаленню практичного досвіду. У свою чергу, практика без теоретичних узагальнень не може оптимально змінюватися.

Не викликає сумніву необхідність установлення взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності. Такий зв'язок дає змогу посилити процеси демократизації та гуманізації життєдіяльності обдарованих учнів, поєднати шкільну та позашкільну освіту і виховання, ефективно використовувати можливості позашкільного середовища [6]. Єдність урочної та позаурочної фаз навчального процесу зумовлена насамперед необхідністю соціалізації обдарованих школярів відповідно до їх індивідуальних особливостей [11]. Позаурочне спілкування більшою мірою, ніж урок, дає змогу урізноманітнити види пізнавальної діяльності, бути вільнішими у термінах, ефективніше виконувати виховні завдання у навчанні.

Становлення особистості відбувається під впливом факторів, які прискорюють або затримують її розвиток. Від співвідношення цілеспрямованих факторів (виховання) та стихійних (середовища) залежить стратегія розвитку обдарованої особистості школяра.

Звертаємо особливу увагу на те, що цілісний педагогічний процес спрямований на розвиток обдарованої дитини, і цим зумовлена єдність навчання, вихо-

вання та розвитку. Навчання є одночасно і розвитком особистості. У процесі навчання не тільки засвоюється інформація, а й формується вміння оперувати нею у різних умовах, забезпечується здатність людини до самоорганізації за будь-якого виду діяльності. Аналіз співвідношення навчання, розвитку та виховання свідчить про найтісніший зв'язок цих процесів.

**Висновки.** Отже, як інтеграція вирішує проблеми предметно відокремленої освіти, так цілі інтегрованого підходу полягають у формуванні в обдарованого школяра цілісної уяви про навколишній світ, у цілісному розвитку особистості та її готовності до професійної й самоосвітньої діяльності. Шкільні предмети у сукупності мають побудувати у свідомості обдарованого школяра досить повну картину світу як об'єкта наукового пізнання та заснованої на ньому практичної діяльності.

До подальших напрямів дослідження слід віднести проектування та реалізацію індивідуальних і групових стратегій як спосіб навчання обдарованих школярів на основі інтегрованого підходу.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения : [монография] / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 256 с.
2. Белов В.О. О некоторых вопросах интеграции в учебном процессе общеобразовательной школы / В.О. Белов // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 46.
3. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования : [монография] / М.Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 98 с. – (Рос. акад. образования).
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология : [монография] / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давидова. – М. : Педагогика-пресс, 1996. – 536 с.
5. Зверев И.А. Межпредметные связи в современной школе : [монография] / И.А. Зверев, В.Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 159 с.
6. Казарепов В.И. Взаимосвязь урочных и внеурочных занятий школьников / В.И. Казарепов // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 25.
7. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики” / В.И. Лозовая. – Тбилиси, 1990. – 38 с.
8. Малькова З.Л. Развитие педагогической науки на современном этапе / З.Л. Малькова, Н.Д. Никандров, Б.Н. Гершунский, В.С. Шубинский // Педагогическая теория: идеи и проблемы. – М., 1992. – С. 16–18.
9. Бабанский Ю.К. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин ; под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988. – 497 с.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования : [монография] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера.]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
12. Щуркова Н.Е. Что же такое воспитание? / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1989. – № 6. – С. 33–45.
13. Ятайкина А.А. Об интегрированном подходе в обучении / А.А. Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 10–15.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.*

**Коваленко О.А. Особенности использования интегрированного подхода в процессе обучения одаренных учащихся**

*В статье доказано, что интеграция является одним из наиболее перспективных инновационных приемов, способных решить многие из проблем современного предметно-разобченного образования. Обоснованы преимущества применения интегрированного подхода при обучении одаренных школьников. Выяснено, что интегрированный подход предполагает использование разных методов, которые базируются на принципах развивающего обучения и деятельностном подходе.*

**Ключевые слова:** интегрированный подход, одаренный школьник, развивающее обучение, деятельностный подход.

**Kovalenko O. Features of using an integrated approach in teaching gifted students**

*The fact that integration is one of the innovative approaches, which can solve many of the problems of modern subject disconnected education, has been proved in the article. The advantages of using of the integrated approach in the process of teaching of gifted school children have been grounded. It has been elucidated that the integrated approach supposes the use of different methods based on the developmental education principles and action approach.*

**Key words:** the integrated approach, a gifted pupil, developmental education, the action approach.



## РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ СПІЛКИ РОБІТНИКІВ У РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В АНГЛІЇ

*У статті проаналізовано діяльність Освітньої спілки робітників Англії як одного з провідних провайдерів освітніх послуг, орієнтованих на дорослий контингент споживачів, висвітлено історичні передумови створення цієї організації, розкрито особливості діяльності асоціації з початку ХХ ст. до теперішнього часу.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, Освітня спілка робітників (ОСР), неформальна освіта, класно-тьюторська система навчання, провайдер освітніх послуг.

Освіта дорослих як невід'ємний компонент неперервної освіти є на сьогодні одним з основних векторів розвитку світових освітніх систем, що здатна забезпечити професійну адаптацію дорослого населення, компенсувати знання, не здобуті на попередніх етапах їх життєдіяльності, допомогти реалізувати свої потреби та інтереси, сприяти особистісному розвитку в умовах динамічних соціально-економічних змін.

У процесі еволюції суспільства виникали різноманітні соціальні інститути освіти дорослих: вечірні школи, народні університети, інститути підвищення кваліфікації, громадські центри тощо. В останні десятиліття спостерігалася тенденція підпорядкування цілей роботи освітніх закладів першочергово потребам економіки; при цьому потреби людини в загальнокультурному зростанні зараховувалися до другорядних. Проте в контексті сучасної гуманістичної парадигми суспільного розвитку відбувається переорієнтація завдань соціальних інститутів на гармонійний розвиток особистості, оптимальне поєднання професійної та загальнокультурної складових інтересів дорослої людини.

У цьому контексті значний інтерес, на наш погляд, становить британський досвід діяльності Освітньої асоціації робітників, яка має тривалу історію існування та на сьогодні є одним із провідних провайдерів освітніх програм і проєктів, спрямованих на дорослу аудиторію споживачів, та детермінована завданням освіти заради особистісного вдосконалення.

Вивчення вітчизняних досліджень показало, що предметом аналізу науковців були різні аспекти розвитку освіти дорослих у Великій Британії. Ретроспективний огляд становлення різних форм освіти дорослих в Англії подано в науково-педагогічних та історичних дослідженнях Д.О. Антонової, К.М. Андерсона, А.Г. Готалова-Готліба, Л.Є. Кертмана, П.Г. Міжуєва, К.І. Салімової, Л.В. Сундукової, Р.Р. Тантлевської, Л.А. Федєєвої. Підготовку викладачів для системи освіти дорослих у Великій Британії розглянуто в науковому доробку І.О. Тікушиної. Вивчення стану системи вищої освіти у Великій Британії стало предметом досліджень А.В. Глузмана, О.М. Карпенка, К.В. Корсака, Л.І. Кото-

міної, І.Б. Марцинковського, Н.Д. Нікандрова, Л.П. Рябова, Л.А. Торяник, Н.В. Федорової, К.А. Цейкович, В.М. Шейко.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел дає можливість стверджувати, що проблема місця та ролі Освітньої асоціації робітників стосовно розвитку освіти дорослих в Англії не була предметом системного вивчення та спеціального аналізу. Отже, *метою статті* є висвітлення історії становлення та досвіду роботи Освітньої спілки робітників Англії та аналіз основних векторів діяльності цієї організації на теперішній час.

Розвиток освіти дорослих в Англії на початку ХХ ст. набирає особливо стрімких темпів у зв'язку з виникненням Освітньої спілки робітників (ОСР), що було продиктовано необхідністю підвищувати кваліфікацію робітничих кадрів у контексті швидкої індустріалізації, зростання виробництва, з одного боку, та впровадження ідеї доступності університетської освіти для широких мас, з іншого.

Освітня спілка робітників була заснована в 1903 р. активним прихильником руху за розширення університетської освіти Альбертом Мензбріджем та стала першим своєрідним університетсько-робітничим навчальним закладом. Вона являла собою мережу філій при вечірніх школах, тред-юніонах, робочих клубах та інших просвітницьких товариствах. За перші п'ять років інтенсивної діяльності ОСР заснувала 900 філій та залучила до співпраці понад 5 000 організацій [8, с. 183].

Робота ОСР була широко підтримана місцевими та центральними органами управління освіти. Результатом цього партнерства став ряд реформ у галузі освіти дорослих: по-перше, було поставлене питання про обов'язкове відвідування вечірніх шкіл; по-друге, була впроваджена класно-тьюторська система навчання. Методика класно-тьюторського навчання була вперше запропонована в 1906 р. на конференції, що проводилася Лондонським університетом. Проте на практиці реалізація цього проекту почалася лише в січні 1908 р., коли лектор університету Глазго Р.Г. Тауней здійснив трирічний експеримент з курсу економічної історії в одній із філій ОСР у м. Рочдейл [7, с. 51].

Особливістю цієї форми навчання була індивідуалізація навчального процесу. В класі нараховувалося близько 30 учнів, якими керував прикріплений з цією метою викладач (тьютор). Тьюторські заняття проводилися один раз на тиждень (по дві години кожне) протягом 24 тижнів, навчальний курс тривав три роки. Перше заняття, як правило, було лекційним, друге присвячено питанням щодо незрозумілих моментів лекції та їх обговоренню. Предмет навчання можна було вибрати безпосередньо під час заняття після консультації з тьютором. Спочатку головними і практично єдиними предметами були економічна теорія та економіка. Але поступово їх кількість збільшувалася, і до навчального плану додали літературу, політичні науки, загальну історію, біологію, психологію і фізіологію. Необхідно зауважити, що цей підхід до навчання став новим кроком у розвитку та популяризації освіти серед дорослого контингенту. Заняття забезпечували більш глибоке та детальне вивчення предметів, а також давали викладачеві змогу враховувати індивідуальні особливості студентів.

Співпраця Спілки з місцевими тред-юніонами, робітничими радами та кооперативними товариствами давала можливість враховувати освітні потреби різних прошарків населення. Метою Спілки, за словами Р.Г. Тауней, було

“створити внутрішній світ людини, допомогти їй розвивати свої таланти, культуру, освіченість” [6, с. 310].

Освітня спілка робітників проводила активну співпрацю з університетами, результатом чого став створений у жовтні 1908 р. спільний комітет, до складу якого ввійшли викладачі Оксфордського університету та представники робітничого класу ОСР. Метою діяльності комітету була популяризація класно-тьюторських занять, які повинні були проводитися викладачами університету та давати можливість слухачам, що закінчили трирічний курс, продовжити освіту на здобуття наукового ступеня в університеті. Тьюторська система досить скоро здобула прихильність решти вищих навчальних закладів, і до 1913 р. тьюторська модель викладання була впроваджена в усі університети та університетські коледжі Англії та Уельсу. До 1939 р. вся територія Англії була охоплена мережею університетських відділень для дорослих, які підтримувалися відповідними районними філіями ОСР.

Діяльність ОСР отримала додатковий імпульс після прийняття урядом ряду постанов, у яких були чітко визначені функції основних на той період провайдерів освітніх послуг для дорослих – університетів та ОСР. Постанова 1924 р. надавала можливість університетам отримати додаткові державні гранти на підтримку навчальних програм народних університетів (курси розширеної університетської освіти); ОСР, у свою чергу, могла розраховувати на державне фінансування як однорічних, так і піврічних курсів. Цією ж постановою університети та ОСР набували статусу “відповідальних органів”, тобто головних організаторів навчальних курсів, орієнтованих на дорослого споживача [4, с. 123].

Постанова 1931 р. фокусувала основну увагу на освітніх потребах дорослих у сільській місцевості. З метою популяризації тьюторіалів у віддалених регіонах держава виділяла додаткові кошти на заробітну плату та поточні витрати викладачів університетів, які виїжджали “в район”. Такий урядовий крок сприяв зростанню кількості професійних педагогічних кадрів, що працювали в системі повного робочого дня за класно-тьюторською схемою [2, с. 119].

Таким чином, державна політика в галузі освіти дорослих була спрямована на охоплення широких мас освітніми послугами університетського рівня. Кількість студентів спеціальних університетських відділень для дорослих швидко зростала: якщо в 1918–1919 рр. за цими програмами навчалося 3 404 студенти, то в 1937–1938 рр. вищі школи нараховували 14 953 дорослих слухачів [8, с. 269]. Подібні тенденції спостерігалися і в діяльності ОСР, попит на короткострокові курси яких продовжував непинно зростати. Так, у 1924–1925 н. р. ОСР організувала 682 короткострокових курси (однорічні, семестрові), де навчалися 17 131 дорослий студент, у 1938–1939 н. р. кількість подібних курсів збільшилася в 3,5 раза і становила 2 172 курси, що охопили навчальним процесом 39 844 студентів [3, с. 273].

У роки Другої світової війни діяльність ОСР була дещо сповільнена. Змінився і якісний склад студентів – на заняттях домінували жінки, які вибирали переважно однорічні та короткострокові курси, а також військовослужбовці збройних сил, потреба в освіті яких ставала очевидною з огляду на той факт, що значна частина чоловічого населення Англії була вимушена змінити рід діяльності. Слід зауважити, що, незважаючи на безлад, викликаний тяжкими воєнними умовами, різноманітність освітніх послуг була вражаючою. Так, наприклад, Ма-

нчестерський регіональний комітет у співпраці з університетським відділенням заочної освіти, ОСР та місцевими органами влади у справах освіти організували довго- та короткострокові навчальні курси з можливістю проживання на території кампусу; в деяких випадках заняття проводилися для великої аудиторії слухачів (до 200–250 осіб), а у віддалених місцевостях – для декількох осіб. Основна увага приділялася предметам соціально-гуманітарного циклу, таким як: історія, географія, економіка, політика, психологія, література, що, на наш погляд, було продиктовано не тільки суб'єктивними потребами тих, хто навчався, а й об'єктивними умовами воєнного періоду. Поступово держава збільшує обсяги фінансування системи освіти. Якщо у 1944–1945 рр. кошти на освіту становили 1,3% національного валового продукту, то в 1967–1968 рр. ця цифра зросла до 5,3% [5, с. 49]. У цьому контексті Міністерство освіти надає спеціальні субсидії університетським відділенням з освіти дорослих та навчальним закладам ОСР з метою розширення штату кваліфікованих педагогічних кадрів (для забезпечення навчального процесу належним чином підготованих кадрів 75% державних коштів, що виділялися “відповідальним органам”, були спрямовані на педагогічний персонал університетів та ОСР).

З 1950–1960-х рр. ОСР та університети починають впроваджувати нові форми навчання робітників, що пояснювалося тісним партнерством з тред-юніонами. Результатом цієї діяльності стало виникнення одностипневих шкіл (one-dayschool) та шкіл вихідного дня (week-endschool), а також курсів у літніх школах. Найуспішнішим проектом стало створення заводських курсів (factorycourses) та курсів вільного дня (day-releasecourses) [3, с. 370–371].

У 1950-х рр. арсенал навчальних технологій ОСР доповнили радіотрансляційні компанії та телевізійні станції. Теле- та радіокомпанії організували широкий спектр освітніх програм з різних предметів (історія, економіка, природничі науки, мови та ін.), орієнтованих на систематичну та послідовну навчальну діяльність, а також безліч ток-шоу, дискусій, які містили педагогічну проблематику і пробуджували інтерес до освіти [4, с. 94]. Цей крок давав можливість значно розширити аудиторію дорослих слухачів, хоча зазначені новітні засоби були лише допоміжними, якими користувалися викладачі ОСР.

У 1960–1970-х рр. діяльність ОСР широко підтримувалася урядом: поступово збільшувалась кількість викладачів для дорослих студентів, зайнятих у системі повного робочого дня, організувалися курси підвищення їх професійної кваліфікації, збільшився обсяг фінансування науково-дослідної роботи в галузі освіти дорослих. Проте в 1980–1990-х рр. політика англійського уряду, детермінована першочергово потребами економічного процвітання, переорієнтовує свою увагу на професійну освіту дорослих, що призводить до втрати ОСР державної підтримки.

На сьогоднішній день Освітня спілка робітників є найбільшим національним волонтерським добротним центром, що організує навчальні курси та програми у 400 філіях по всій території Об'єданого Королівства. В рамках своєї діяльності ОСР упроваджує чотири масштабні проекти, два з яких – проект “Чемпіони громадського навчання” (Community Learning Champions) та “Революціонери у навчанні” (Learning Revolutionaries) – орієнтовані на проведення неформальних курсів за інтересами. Ці проекти є частиною нової національної стратегії розвитку освіти дорослих, викладеній у Білій книзі “Революція у освіті” (2009 р.). Зокре-

ма, проект ОСР “Чемпіони громадського навчання” забезпечує 55% безкредитних курсів у Великій Британії, що в 2010–2011 н. р. задовольнив освітні потреби понад 100 тис. слухачів [9].

Студенти таких курсів об’єднуються в навчальні групи на основі спільного інтересу до певного предмета. У відділеннях ОСР групі допомагають підібрати тьютора, який, як правило, є викладачем у місцевому коледжі чи університеті. В більшості випадків ОСР співпрацює з багатьма навчальними закладами, приватними провайдерами та місцевими органами у справах освіти, що дає можливість забезпечити освітні потреби широкого кола споживачів. Курси організуються напівзаочно – по 2–3 години ввечері або протягом вихідних. Місце організації зустрічі також може мати неформальний характер: це можуть бути громадські центри, сільські клуби, початкові школи і навіть кав’ярні.

Аналіз навчальних курсів загальної програми свідчить про те, що в більшості випадків вибір предмета зумовлено бажанням розширити кругозір з питань локального значення. Найпопулярнішими вважаються курси з місцевої історії, археології, мистецтва, ремесел, комп’ютерної грамотності. Так, наприклад, програма, започаткована відділенням ОСР у графстві Йоркшир “Будівлі – історична спадщина”, перетворилася на загальнонаціональну та отримала акредитацію. В рамках курсу слухачі досліджують поняття “спадщина” шляхом вивчення історичних будівель з точки зору їх архітектурних особливостей, історії виникнення, власників, внутрішнього та зовнішнього оздоблення [1, с. 8–9].

Громадські програми є цільовими, тобто орієнтованими на конкретні категорії слухачів, що в певному розумінні можуть вважатися соціально, економічно чи освітньо занедбаними, наприклад етнічні групи, біженці, люди зі спеціальними освітніми потребами, літні люди, безробітні тощо. На сьогодні ОСР реалізує два основні громадські проекти: 1) “Навчання всієї родини” (Family Learning); 2) “Навчання задля громадської активності” (Learning for Community Involvement). У рамках проекту “Навчання всієї родини” ОСР організує 813 курсів (197 498 навчальних годин), метою яких є різнобічна педагогічна просвіта батьків і дітей. Метою проекту “Навчання задля громадської активності” є активне залучення маргінальних категорій дорослого населення до навчальної діяльності в галузях здоров’я, фітнесу, особистого розвитку, інформаційно-комунікаційних технологій та громадянської освіти.

**Висновки.** Таким чином, створення Освітньої спілки робітників значною мірою сприяло динамічному розвитку освіти дорослих в Англії на початку ХХ ст. Найвагомими досягненнями в діяльності ОСР стали: доступність університетської освіти для широких мас населення, організація роботи як у великих містах, так і провінційних регіонах, інтелектуальний, моральний, освітній розвиток особистості дорослих студентів. Основним аспектом діяльності ОСР стали тьюторські заняття, що давали можливість індивідуалізації навчання. На сьогодні Освітня спілка є найбільшим національним волонтерським добровільним провайдером освітніх послуг для дорослого населення країни, орієнтованими на їх особистісний розвиток та на охоплення всіх прошарків населення.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи можуть бути аналіз сучасних проектів, які проводить ОСР, розгляд особливостей підготовки педагогічних кадрів для роботи в неформальному секторі освіти дорослих у Великій Британії, висвітлення діяль-

ності інших провайдерів неформальної та інформальної освіти дорослих у Великій Британії та інших країнах.

**Список використаної літератури**

1. Adult and Community Education. Curriculum area assessment. Report QA98/06. – London : WEA, 1997. – 25 p.
2. Fieldhouse R.A History of Modern British Adult Education / R.A. Fieldhouse. – Leicester : NIACE, 1996. – 454 p.
3. Kelly T.A. History of Adult Education in Great Britain / T.A. Kelly. – Liverpool : Liverpool University Press, 1992. – 425 p.
4. Legge D. The education of Adults in Britain / D. Legge. – London : The Open University Press, 1982. – 244 p.
5. Lowe J. Adult Education in England and Wales. A critical Survey / J. Lowe. – London : Joseph, 1970. – 356 p.
6. Simon B. Education and the Labour Movement 1870–1920 / B. Simon. – London : Lawrence and Wishart, 1980. – 387 p.
7. Tawney R.H. An Experiment in Democratic Education / R.H. Tawney // The Radical Tradition. Twelve essays on politics, education and literature. – Harmondsworth : Penguin Books, 1966. – P. 40–63.
8. Trends in English Adult Education / ed. by S.G. Raybould. – London : Heinemann, 1959. – 258 p.
9. Workers' Educational Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.wea.org.uk](http://www.wea.org.uk).

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

**Коваленко С.Н. Роль Образовательной ассоциации рабочих в развитии образования взрослых в Англии**

*В статье анализируется деятельность Образовательной ассоциации рабочих Англии как одного из ведущих провайдеров образовательных услуг, ориентированных на взрослый контингент потребителей, освещаются исторические предпосылки создания этой организации, раскрываются особенности деятельности ассоциации с начала XX века по теперешний период.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, Образовательная ассоциация рабочих (ОАР), неформальное образование, классно-тьюторская система обучения, провайдер образовательных услуг.

**Kovalenko S. Role of the Workers' Educational Association in the development of adult education in England**

*In the article the activity of the Workers' Educational Association of England as one of the main providers of education services aimed at adult people is analyzed, historical conditions of its creation are covered, the peculiarities of its activity from the beginning of the XXth century till present days are revealed.*

**Key words:** adult education, Workers' Educational Association (WEA), non-formal education, tutorial system of learning, education services provider.

## ЗАРОДЖЕННЯ Й РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРАВА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано виникнення права, процес зародження та розвитку права людини на освіту. Визначено передумови й особливості регулювання освітніх правовідносин між суб'єктами освітнього процесу як підґрунтя для теоретичного оформлення права в галузі освіти.*

**Ключові слова:** право людини на освіту, освітні правовідносини, система освіти, право в галузі освіти.

Будь-яка людська спільнота, а тим більше суспільство в цілому, вимагає певної внутрішньої організації, узгодженості та упорядкованості, відповідних правил людських стосунків і поведінки. Упорядкування суспільних відносин, тобто соціальне регулювання, здійснюється за допомогою соціальних норм, правил поведінки загального характеру, що регулюють різні сфери суспільних відносин. Але суспільство не стоїть на місці, постійно розвивається та еволюціонує, наслідком чого є те, що люди, які належать до цього суспільства, здобувають певні права, свободи та обов'язки, без яких їх існування в межах суспільства є фактично неможливим.

Право є особливим видом соціальних норм, який регулює відносини між людьми в суспільстві. Як соціальний інститут воно виникло на певному етапі розвитку суспільства й закріплює права, свободи та обов'язки людей у суспільстві. “Необхідність правового регулювання суспільних відносин між людьми зумовлена здатністю останніх відхилятися від зразків належної соціальної поведінки до неналежних, шкідливих, небезпечних для цивілізації ексцесивних форм” [1, с. 7]. Саме тому право як соціальний інститут покликано контролювати й корегувати поведінку людей у суспільстві в умовах спільного співіснування. За допомогою права регулюються відносини людей у різних сферах їхньої життєдіяльності. Освіта як певна галузь людських стосунків не є винятком і потребує чіткого регулювання.

**Мета статті** – проаналізувати процес зародження й розвитку права на освіту, регулювання освітніх правовідносин як підґрунтя для теоретичного оформлення права в галузі освіти.

Народившись, людина вже фактом свого народження отримує право на існування, однак саме завдяки еволюції суспільства таке право закріплюється на загальнодержавному рівні. Проте так було не завжди: не завжди суспільство визнавало, що людина вже зі своєї появи на світ має певні права, які забезпечуються вже самим фактом її народження (людина народилася, отже, мала право народитися), і відповідно визнаються державою. Історія свідчить про те, що в стародавньому світі раб не мав права розпоряджатися власним життям, оскільки навіть юридично не визнавався людиною за чинним афінським або римським правом [9]. За таких обставин можна зробити висновок, що стародавнє суспільство

не могло гарантувати жодного з прав людини, які природно вважаються невід'ємними від самої людини, що живе в сучасному суспільстві.

Аналіз історичних витоків свідчить про те, що в середньовіччі замість поляризації між правосуб'єктністю вільного та безправ'ям раба складається більш розгалужена й деталізована структура правового регулювання відносин відповідно до належності до певної верстви населення. Права людини на цьому історичному етапі залишаються "різними за змістом і обсягом правами-привілеями членів різних станів, становими правами людини, правами станової людини" [9, с. 108].

Як стверджують науковців, "кожному етапу в історичному розвитку свободи і права притаманна власна юридична концепція людини як суб'єкта права й відповідне уявлення про її права та обов'язки, її свободу і несвободу" [9, с. 107]. Міра визнання й захищеності прав людини в певному суспільстві визначається типом його соціально-економічної організації, ступенем загальноцивілізованого розвитку, ступенем його гуманізації та лібералізації. Різним етапам історичного шляху до сучасної концепції прав людини притаманні "різні варіанти часткової, обмеженої, привілейованої людини" [9, с. 108]. Яскраво, на нашу думку, історію прав людини як "історію олюднення людей, історії прогресуючого розширення правового визнання як людини тих або інших людей для того або іншого кола відносин" характеризує В. Нерсесянц [9, с. 108].

Аналіз існування права на різних історичних етапах розвитку свідчить про те, що становлення й розвиток прав людини та громадянина невід'ємно пов'язаний із генезою та еволюцією змісту самого принципу правової рівності в різні епохи в різних суспільствах. Лише за часів Великої французької революції вперше постало питання про те, що люди повинні мати однакові права за будь-яких обставин, і держава повинна це гарантувати. Ідея всезагальної рівності людей, що виникла ще в давності й не була реалізована в середні віки, продовжувала розвиватися з різних позицій, у різних формах і напрямках.

У XVII–XVIII ст. суспільство дійшло висновку, що його подальший розвиток неможливий без закріплення на загальнодержавному рівні певних прав людини цього суспільства. З погляду історії прав людини слід відзначити певний зв'язок, логіку наступності в таких правових документах, як англійські Велика хартія вольностей (1215 р.), Петиція про право (1628 р.), Декларація прав (1688 р.), Білль про права (1689); американські декларація незалежності Сполучених Штатів Америки (1776 р.), Конституція США (1787 р.), Білль про права (1789–1791 рр.); французька Декларація прав людини і громадянина (1789 р.); Загальна декларація прав людини (1948 р.), міжнародні пакти про права людини тощо. На матеріалі названих правових документів можна побачити шляхи й логіку формування юридичних норм і конструкцій у галузі прав та свобод людини: затвердження цих норм і конструкцій спочатку в станово-обмеженому варіанті, послідовний розвиток первинної моделі, збагачення її змісту, поступове її поширення з певною модифікацією й модернізацією на інші соціальні верстви та країни, нарешті, визнання універсального характеру здобутків найбільш розвинутих країн у галузі прав людини сучасним світовим співтовариством.

Повною мірою людство почало замислюватися над необхідністю закріплення прав людини на початку XX ст. після того, як здавалося б непорушні права найчастіше порушувалися. Тільки у XX ст., переживши дві найстрашніші та



найкривавіші світові війни, більшість країн визнала права людини найвагомішими із цінностей на Землі, що ознаменувалося прийняттям у 1948 р. Загальної декларації прав людини, в якій сформульовано провідні загальноприйняті права людини, котрі повинні гарантувати всі країни. Вони конкретизовані у Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права та Міжнародному пакті про громадянські й політичні права, що були підписані в 1966 р. Таким чином, слід визнати, що тільки у ХХ ст. права людини були закріплені на світовому рівні.

Визнання й захист прав і свобод людини стали в сучасному світі потужним чинником і чітким орієнтиром прогресуючого розвитку всього світового співтовариства в напрямі співтовариства правових держав, критерієм оздоровлення та гуманізації внутрішньої й зовнішньої політики її членів, показником упровадження в життя засад правової держави [9].

На сучасному етапі розвитку суспільства права з'являються в людини від народження як невід'ємні умови фізичного й соціального існування та розвитку, незалежно від власного усвідомлення. Права людини є її соціальними можливостями, які пов'язані з конкретними історичними умовами: об'єктивно зумовлені досягнутим економічним і культурним рівнем життя суспільства, вони виявляють сукупність потреб, задоволення яких сприяє забезпеченню людині певного стандарту життя, характерного для конкретного суспільства. Тобто з урахуванням історичного досвіду можна стверджувати, що обсяг прав і свобод, що має людина, яка є частиною того чи іншого суспільства, залежить від того, на якому етапі розвитку це суспільство перебуває з позиції сучасних досягнень. Обсяг прав і свобод є досягненням суспільства в цілому.

За визначенням науковців [6; 9; 14 та інші], права людини – це категорія можливої поведінки, їх реалізація залежить від бажання конкретної людини, а держава не може й не повинна примушувати до користування цими правами. Одночасно нормальне функціонування сучасного демократичного суспільства неможливе без реалізації його членами своїх прав і свобод, які держава повинна забезпечити, гарантувати. За допомогою права як соціального інституту держава “забезпечує не тільки соціальну дисципліну, але і свободу громадян, стежить не тільки за виконанням громадянами своїх обов'язків, але і за дотриманням їхніх прав” [1, с. 129], обстоює не тільки свої інтереси, а й інтереси особистості.

З урахуванням того досвіду, що набуло суспільство за період свого становлення, можна зробити висновок, що права людини – це її соціальна спроможність вільно діяти, самостійно обирати вид і міру своєї поведінки з метою задоволення матеріальних та духовних потреб шляхом користування певними соціальними благами в межах, визначених законодавчими актами. Загальна декларація прав людини визначила громадські, політичні, соціальні, економічні та культурні права, якими володіє кожна людина.

Громадянські (особисті) права (на життя, на свободу, на особисту недоторканність, на недоторканність житла, на свободу пересування, на невтручання в особисте й сімейне життя тощо) є природними правами, оскільки вони належать людині від самого факту народження. Політичні права – це права на участь в управлінні державою, серед яких можна назвати право брати участі в управлінні своєю країною безпосередньо, а також через вільно обраних кандидатів, тобто право на безпосередню й представницьку демократію; право на організацію та

участь у політичних партіях і громадських організаціях, право на проведення мітингів та демонстрацій. Економічні права пов'язані із власністю, можливістю вільної діяльності в галузі виробництва, обміну, розподілу та споживання товарів і послуг. До цієї групи зараховують право власності та право на підприємницьку діяльність.

Соціальні права людини в широкому розумінні – це права на отримання певних послуг з боку держави: на працю, на вільний вибір професії, на гідні умови життя і праці та на захист від безробіття, на справедливу оплату праці тощо. Культурні права сприяють духовному розвитку людини, забезпечують її участь в економічному, соціальному й культурному прогресі суспільства. Саме серед культурних прав значне місце посідає право на освіту, закріплення якого є одним із найважливіших досягнень суспільства загалом та кожної держави зокрема.

Конституціоналізація права на освіту, як стверджують науковці [4], була здійснена в середині ХХ ст. Загальною декларацією прав людини, через що це право слушно відносять до другого покоління соціальних, економічних і культурних прав, тобто “позитивних прав”. Слід констатувати, що право на освіту на сучасному етапі розвитку суспільства належить до сукупності основних прав і свобод людини. Воно закріплене ст. 26 Загальної декларації прав людини (1948 р.), ст. 13–14 Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.), ст. 28, 29 Конвенції про права дитини (1989 р.), ст. 27 Конвенції СНД про права та основні свободи людини (1995 р.). Право на освіту належить до тих прав, які перебувають під захистом Європейської конвенції про захист прав людини і основних свобод 1950 р. (ст. 2 Протоколу № 1 1952 р.). Отже, на сучасному етапі право на освіту людини має серйозне правове підґрунтя на світовому рівні.

Так, Декларація визначає таким чином зміст права на освіту: “Освіта має бути безкоштовною, щонайменше, в тому, що стосується початкової і загальної освіти. Початкова освіта має бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта має бути загальнодоступною, та вища освіта має бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного” [7].

Відповідно до міжнародних правових актів та Конституції України кожна людина в нашій країні має право на освіту, що передбачає свободу освіти, є невідчужуваним і належить кожному від народження (ст. 53 Конституції України). Ці властивості притаманні всім основним правам людини, оскільки вони є проявом свободи, яку, на думку М. Бердяєва, не можна ні з чого вивести, бо в ній можна лише споконвічно перебувати [2]. Тобто людина володіє всіма основними правами вже тільки тому, що вона – людина.

Природний характер права на освіту пояснюється тим, що людині властиво розвиватися, творити, створювати нове, накопичувати досвід, знання в тій або іншій галузі і, звичайно, передавати напрацьоване й пізнане іншим поколінням, у чому, власне, і полягає сутність освіти. Проте так було далеко не завжди, про що свідчить аналіз виникнення освіти як певного інституту суспільства, покликаного виконувати певні специфічні суспільно необхідні функції.

Формування права на освіту в сучасному його розумінні значною мірою залежало від певних факторів, а саме: позиції державної влади щодо розвитку

грамотності й вищого рівня освіченості серед своїх підданих; ставлення окремих прошарків і груп населення до одержання систематизованих знань та забезпечення цього процесу; матеріальних можливостей держави в розвитку системи навчання; можливостей населення використовувати шанси на здобуття освіти тощо.

Р. Валеев визначає деякі тенденції в науковій рефлексії значення освітніх феноменів у житті суспільства: трансляція культури, передача наукових, технічних, моральних, побутових тощо надбань, досвіду від одного покоління до іншого, забезпечення спадкоємності поколінь, соціальної безперервності; забезпечення функції сприяння прогресу культури, науково-дослідної, інноваційної функції освіти та функції інтеграції культури (науки з виробництвом, науки з політичним процесом, науки з мистецькою діяльністю тощо) [4, с. 13]. При цьому серед структурних компонентів освіти важливу роль відіграє вища освіта, оскільки, за висловом експертів, у ній “у значній мірі “робиться наука”, а, отже, багато в чому визначається розвиток суспільства” [15].

Виникнення школи як соціального інституту, покликаного здійснювати функцію освіти, належить до епохи переходу від суспільно-родового ладу до соціально-диференційованого суспільства. Незважаючи на те, що стародавні цивілізації, як правило, існували відокремлено одна від одної, на підставі аналізу історичних даних можна констатувати, що вони керувалися принципово загальними основами в галузі освіти людини, що було виявлено ними на підставі багаторічного досвіду.

Сучасні дослідники [8] визначають декілька чинників, що зумовили появу й розвиток школи як осередку для здійснення навчальної функції. Так, виникнення та розвиток писемності є найважливішим чинником генези школи: письмо стало технічно складнішим способом передачі інформації, тому воно вже саме вимагало спеціального навчання, а отже, і створення спеціальної структури, що забезпечувала б цей процес.

Ще одним чинником, який зумовив виникнення школи, слугував розподіл діяльності людини на розумову й фізичну працю, а також ускладнення характеру останньої, що передбачало спеціальну підготовку до неї. Якщо підготовка до здійснення фізичної праці забезпечувалася процесами спостереження за виконавцями, вправами з виконання певної послідовності фізичних вправ, то розумова виявилася набагато складнішою, що передбачала спеціально організований цілеспрямований процес забезпечення засвоєння розумових дій. Поділ праці спричинив формування різних спеціалізацій і спеціальностей, зокрема професії вчителя й вихователя, покликаних професійно займатися навчанням і вихованням інших. Результатом такого суспільного розвитку стала відносна самостійність школи, її відокремленість від інститутів церкви та держави.

Як зазначають науковці [5], університет – один з небагатьох соціальних інститутів, що зберігся в майже незмінному вигляді впродовж віків. Поява та права університету підтверджувалися привілеями, тобто особливими документами, які закріплювали університетську автономію (власний суд, управління, право на присудження вчених ступенів, на звільнення студентів від військової служби). Затвердження цінності людської особистості, визнання права на свободу, пізнання людиною особистих можливостей сприяли “формуванню конструк-

тивного мислення, розгляду знання як процесу розвитку культури, інтелекту, творчості” [5, с. 12].

Що стосується закріплення права на освіту в зарубіжних джерелах освітнього права, то можна погодитись із думкою К. Романенко, що “правова регламентація права на освіту в загальноцивілізаційному сенсі була започаткована Декларацією прав людини і громадянина 1789 р.” [12]. У XIX ст. в Західній Європі та США були закладені законодавчі основи школи. У провідних промислових країнах здійснювалося становлення національної системи шкільної освіти й розширення участі держави в педагогічному процесі (управлінні ним, у відносинах приватної й суспільної шкіл, вирішенні питання про відокремлення школи від церкви). У результаті створювалися державні бюро, ради, департаменти, комітети, міністерства освіти для забезпечення державного контролю над усіма навчальними закладами. Упродовж XIX ст. відбулася диференціація на школи класичного зразка й сучасні.

На українських землях, які перебували в складі Російської імперії, з XIX і до початку XX ст. система освіти продовжувала поступально розвиватися. Уже в 1801 р. вона набула завершальної стадії у зв'язку зі створенням єдиного відомства – Міністерства народної освіти. Новий етап в історії формування права на освіту та розвитку освітніх правовідносин між її учасниками розпочався в 1917–1920 рр., коли в Україні продовжувало формуватися право громадян не тільки на початкову та середню, а й на вищу.

З утвердженням радянської влади освіта в Україні набуває безпрецедентного розвитку, темпи якого зумовлювалися, перш за все, тією увагою, яку приділяла цій сфері життєдіяльності суспільства радянська влада. Було прийнято низку нормативних актів, згідно з якими в центрі й на місцях створювалися органи, відповідальні за розвиток освіти. Школу відокремили від церкви, було запроваджено безкоштовне й обов'язкове навчання всіх дітей віком від 7 до 16 років, що заклало організаційні основи народної освіти на багато років уперед. Позиція влади отримала й матеріальне підкріплення – постійно зростали державні асигнування на освіту, неодноразово виділялися значні суми для виплати одноразових грошових виплат учителям, розпочалася значна робота з організації та будівництва шкіл. Як наслідок, на 1940 р. близько 90% населення України було грамотним [10].

Після розпаду СРСР Україна одержала в спадщину ефективну систему освіти, одну з найкращих у світі. За період з 1991 р. система освіти зазнала кардинальних змін, причому як позитивного, так і негативного характеру, що були викликані не стільки цілеспрямованою державною політикою з реформування галузі, скільки тривалими кризовими явищами в економіці, державному будівництві й суспільному в цілому, яке дотепер перебуває на етапі трансформації. Непослідовність упровадження реформ у сфері освіти, а головне – істотне скорочення обсягів її фінансування привели до стрімкого погіршення стану матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, падіння загального освітнього рівня населення, неприпустимого зниження соціального статусу педагога.

Вітчизняна дослідниця В. Боняк, дослідивши історичний розвиток права на освіту на українських теренах, дійшла висновку, що науково-філософська думка пройшла такі періоди щодо визнання та обґрунтування цього права людини:

1) з часів Київської Русі до експансії України Польщею та Росією, коли право на освіту знаходить епізодичне відображення в наукових працях філософів, мислителів, учених, однак при цьому не відображене в письмових джерелах права;

2) із часу втрати Україною залишків автономії в XVII–XVIII ст. до Лютневої 1917 р. буржуазно-демократичної революції в Росії право на освіту не мало концептуального значення, а норми, що його закріплювали, не мали системного характеру;

3) від Лютневої буржуазно-демократичної революції 1917 р. до встановлення радянської влади на території України;

4) радянський, який характеризувався постійним розширенням змісту права на освіту;

5) сучасний період – з моменту здобуття незалежності України і до сьогодні, коли фактично сформовані правові засади діяльності органів державної влади щодо забезпечення конституційного права людини та громадянина на освіту [3].

А коло суб'єктів права на освіту, мережа освітніх закладів, зміст освіти в пам'ятках права України безпосередньо залежали від конкретно-історичних умов (економічних, політичних, релігійних чинників), що склались на час створення чи дії відповідного джерела права [3].

Через 20 років після початку реформ викликає занепокоєння ситуація щодо забезпечення реалізації права громадян України на якісну освіту. Усе більш помітним стає зростання соціальної й територіальної нерівності в цій сфері, розшарування населення за критерієм доступу до освіти, що викликає соціальну нестабільність українського суспільства [11]. Спільними зусиллями держави й громадськості вітчизняна система освіти повинна бути переведена з нинішнього режиму “виживання” в режим ефективного поступального розвитку.

Не викликає сумніву той факт, що основною умовою посилення політичної й економічної ролі України та підвищення добробуту її населення є забезпечення зростання національної конкурентоспроможності. У сучасному світі, який глобалізується, здатність швидко адаптуватися до умов міжнародної конкуренції стає найважливішим фактором успішного й сталого розвитку. Головна перевага високорозвинутої країни пов'язана з її людським потенціалом, який багато в чому визначається освітою. Отже, “загальна еволюція змісту права на освіту здійснюється у напрямі його визнання як природного невід'ємного права кожного громадянина, що підлягає гарантуванню з боку держави” [13, с. 24].

У сучасних умовах реалізація права на освіту залежить від соціальних умов, що зумовлює відносність цього права. Так, на практиці право на освіту навряд чи може бути повною мірою реалізовано без певної соціальної інфраструктури, якою є система освіти, покликана забезпечити освітній процес, а також оцінку й сертифікацію освітнього результату. У межах створеної державою системи освіти людина обирає форму здобуття освіти, освітній заклад (організацію), вступає з ним в освітні правовідносини та включається в освітній процес, тим самим реалізуючи свої освітні права і свободи. Звичайно, право на освіту може бути реалізоване й за допомогою самоосвіти, що не пов'язане з навчанням у конкретному навчальному закладі, освоєнням тієї або іншої освітньої програми і не супроводжується фіксацією отриманого освітнього результату. Проте в пе-

реважній більшості випадків право на освіту виступає як основа освітніх відносин і реалізується за допомогою їх установа.

Це означає, що в інтересах кожного громадянина й суспільства в цілому, а в кінцевому результаті і в своїх власних інтересах держава повинна визнати право людини на освіту та забезпечити соціально-правові умови для його реалізації. Тому наявність соціальної інфраструктури (системи освіти), що дає змогу здобувати освіту через вступ в освітні правовідносини, по суті, є результатом усвідомленої на державному рівні необхідності повноцінної реалізації права людини на освіту.

Серед специфічних ознак права на освіту (притаманних не всім суб'єктивним правам людини) науковці визначають динамічний характер, що виявляється в постійному збагаченні змісту права на освіту, та індивідуальний характер – необхідність його особистої реалізації, неможливість інститутів делегування, представництва, довіреності (хоча право на освіту малолітніх дітей певним чином залежить від батьків, які мають право самостійно обирати освітній заклад) [4, с. 19].

**Висновки.** Отже, історичний аналіз виникнення й розвитку освіти, створення її розгалуженої системи на сучасному етапі засвідчив непростий шлях, що зумовив і різний характер освітніх правовідносин між учасниками освітнього процесу. Цей характер було зумовлено встановленням і розвитком права на освіту, що надавалося спочатку окремим представникам суспільства відповідно до станової приналежності, проте з розвитком суспільства, що спричинило й необхідність цілеспрямованого здійснення та розширення меж освітнього процесу, охоплення більшої кількості осіб, право на освіту на сучасному етапі, що мають усі без винятку, забезпечується розгалуженою освітньою системою. Право громадян на освіту, затверджене на міжнародному й державному рівні, стало джерелом особливих правовідносин у галузі освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Бачинін В.А. Філософія права : підручник для юрид. спец. вищих навч. закладів / В.А. Бачинін, В.С. Журавський, М.І. Панов. – К. : Видавничий Дім “Ін Юре”, 2003. – 472 с.
2. Бердяев Н. Філософія вільного духа / Н. Бердяев. – М., 1994. – С. 87–89.
3. Боняк В.О. Конституційне право людини і громадянина на освіту та його забезпечення в Україні : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.02 [Електронний ресурс] / В.О. Боняк ; Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2005. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/ard/2005/05bvoyzu.zip>.
4. Валеев Р.Г. Освітнє право України : навч. посіб. / Р.Г. Валеев. – Луганськ, 2011. – 287 с.
5. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монографія / А.В. Глузман. – К. : Издательский центр “Просвіта”, 1996. – 312 с.
6. Головченко В.В. Право в житті людини (статті) / Володимир Володимирович Головченко. – К. : Оріяни, 2005. – 336 с.
7. Загальна декларація прав людини 1948 р. [Електронний ресурс] // Права людини : Міжнародні договори України, декларації, документи. – К. : Юрінформ, 1992. – Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_015](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_015).

8. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко ; за ред. О.О. Любара. – К. : Знання, КОО, 2003. – 450 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
9. Нерсисянц В.С. Філософія права : учебник для вузов / В.С. Нерсисянц. – М. : ИНФРА-М–НОРМА, 1997. – 652 с.
10. Орленко В. Формирование права на образование в Украине / В. Орленко, Л. Орленко // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – 2005. – № 3. – С. 5–13.
11. Освітнє право : навч. посіб. для студ. гуманітарних ВНЗ / [авт. кол.: В.В. Астахов, К.В. Астахова (мол.), О.Л. Войно-Данчишина та ін.] ; за заг. ред. В.В. Астахова ; Нар. укр. акад. ; Міжнар. фонд “Відродження”. – Х. : Вид-во НУА, 2011. – 144 с.
12. Романенко К.М. Конституційне право громадянина на освіту в Україні: стан і тенденції розвитку : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.02 [Електронний ресурс] / К.М. Романенко. – Харків, 2008. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ard/2008/08rkmstr.zip>.
13. Романенко К.М. Особливості державного регулювання права на освіту в Україні / К.М. Романенко // Підприємництво, господарство і право. – 2006. – № 12. – С. 18–24.
14. Скакун О.Ф. Теория государства и права : учебник / О.Ф. Скакун. – Х. : Консул : Ун-т внутр. дел, 2000. – 704 с.
15. Сухарніков Ю.В. Реформа вищої освіти України: європейські пріоритети [Електронний ресурс] / Ю.В. Сухарніков // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/book/OsvitaZ5.pdf>.

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2013.*

---

**Коваленко Д.В. Зарождение и развитие образовательных правоотношений как предпосылка становления права в сфере образования**

*В статье проанализированы возникновение права, зарождение и развитие права человека на образование. Определены условия и особенности регулирования образовательных правоотношений между субъектами образовательного процесса как основа теоретического оформления права в области образования.*

**Ключевые слова:** *право человека на образование, образовательные правоотношения, система образования, право в сфере образования.*

**Kovalenko D. The occurrence and development of educational legal relationships as precondition of formation of law in educational sphere**

*The occurrence of law, the process of development of human's right to education is analyzed in the article. The preconditions and peculiarities of educational legal relationships' regulation among the parties of educational process as the basis of theoretical substantiation of law in educational sphere are determined.*

**Key words:** *human's right to education, educational legal relationships, educational system, law in educational sphere.*

## ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*У статті обґрунтовано сутність, можливості, структуру дидактичної гри, виявлено основні функції дидактичної гри; акцентовано увагу на рольових та ділових іграх; здійснено аналіз вимог до проведення рольових і ділових ігор з метою підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії. Висвітлено результати впровадження рольових та ділових ігор у навчальний процес ВНЗ, що свідчить про їх ефективність у формуванні в студентів культури професійної взаємодії.*

**Ключові слова:** дидактична гра, рольова гра, ділова гра, професійна взаємодія.

Сьогодні Україна – важлива торговельно-економічна зона Європи, і, безперечно, цей фактор слід вважати головним, коли мова йде про необхідність підготовки фахівців з комерційної діяльності, від взаємодії яких з людьми значною мірою залежать їх думки й судження про нашу державу. Професійна діяльність фахівця з комерції передбачає організацію процесів, пов'язаних з купівлею-продажем, обміном та просуванням товарів від виробників до споживачів з метою задоволення запиту покупців та отримання максимального прибутку комерційним підприємством. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців комерційної діяльності, здатних зробити можливим прорив держави та зайняття нею гідного місця у світовому соціально-економічному просторі, царині багатоманітних професійних та культурних зв'язків.

Пріоритетним виступає завдання навчання іноземної мови як засобу професійної комунікації. Зовнішнє коло цього значення пов'язане з результатом оволодіння іноземною мовою, а внутрішнє зумовлює всебічний розвиток особистості. Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування потребує вміння знаходити ефективні шляхи та засоби вирішення завдань, які виникають у процесі спілкування, та вміння орієнтуватися в певних ситуаціях тощо. Викладачі постають перед необхідністю пошуку таких методів та засобів навчання, які б сприяли вирішенню цих завдань і підвищенню рівня мовної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, позитивне ставлення до них студентів зумовлюють необхідність включити ігри в поєднанні з іншими методами в навчальний процес у вищому закладі освіти.

Феномен “взаємодія” був предметом досліджень Ю. Бабанського, А. Бодальова, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Загвязинського, Х. Лійметса, В. Ляудіса, В. Семенова та ін. Питання підготовки майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії як передумови їх успішної професійної діяльності та осо-



бистісно-професійного розвитку розглядали В. Биков, І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.

Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у вищому навчальному закладі стосуються переважно ділових (І. Макаренко, М. Касьяненко, М. Крюков, Я. Гінзбург, Н. Коряк, А. Вербицький та ін.) або рольових ігор (Т. Олійник, Л. Грицюк, В. Нотман, С. Карпова, Л. Петрушина та ін.). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри вивчали А. Капська, І. Носаченко, В. Семенов, П. Підкасистий, Н. Ахметов, Ж. Хайдаров, Л. Терлецька, А. Деркач, С. Щербак, А. Тюков, Є. Смірнов, І. Носаченко, П. Щербань та ін.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми використання гри загалом, дидактичної гри в навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у її навчанні. При цьому необхідно визнати, що використання дидактичної гри при навчанні студентів – майбутніх фахівців комерційної діяльності залишається проблемою, що потребує подальшого глибшого вивчення.

**Метою статті** є висвітлення можливостей дидактичних ігор як засобу підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: обґрунтувати сутність, можливості дидактичної гри; розкрити функції, структуру дидактичної гри; здійснити аналіз вимог до проведення дидактичних ігор з метою підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Щодо вирішення першого завдання, то вважаємо за необхідне розкрити сутність понять “гра”, “дидактична гра”.

За твердженням С. Гончаренка, гра – “форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів” [2, с. 73].

Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності – гри й навчання. В. Семенов зараховує дидактичну гру в системі ігрової діяльності до “інструментальних ігор” (поряд з дослідницькими та організаційно-діяльними). Як стверджує науковець, “вона включає в себе продуктивний компонент – навчання і є засобом для розв’язання його завдань; належить до класу ігор за правилами. Проте для деяких дидактичних ігор обов’язковим є дотримання лише частини правил, бо вони (ігри) передбачають більш або менш виражені елементи рольової поведінки” [6, с. 92].

Дидактична гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, випробувати себе в ролі фахівця комерційної діяльності, бути відповідальним за прийняття рішення, пережити певну емоційну напругу. Вона сприяє організації словесної діяльності студентів з метою виокремлення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до слухачів такого підтексту, який відповідав би певному змісту мовлення і конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з’ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в студентів уміння правильно визначати та передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться. Її особливістю є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню професійно-орієнтованих ситуацій у разі доцільно-

го поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам самоорганізуватись з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, які пов'язані з виконанням взятих на себе обов'язків. Студент пізнає свої можливості, вчиться їх оцінювати, відчуває різні емоції. Таким чином, гра виступає засобом спілкування та самовиховання. Сутність гри полягає в тому, що нові знання отримують завдяки постійному діалогу, обміну різними думками й пропозиціями, їх обговоренню та закріпленню, взаємній критиці та веденню дискусії.

Доцільними стали висновки В. Платонова, який встановив, що дидактична гра надає можливість засвоювати інформацію на 70% більше, ніж під час лекції (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри) [4, с. 3]. Тобто в умовах гри мета запам'ятати чи відтворити досягається легше, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності. Відтак, гра дає можливість скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30–50%, що в умовах пошуку резервів часу є особливо актуальним.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виявити основні функції дидактичної гри: *соціокультурну* (виступає ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей цього середовища); *комунікативна* (надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; вводить людину у світ складних професійних відносин); *самореалізації* (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); *діагностичну* (передбачає, що студент в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, вмінні спілкуватись, у рівні володіння професійними знаннями та вміннями); *корекційну* (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність); *розважальну* (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування із однокурсниками та викладачем).

У структурі дидактичної гри представлені як відносно самостійні елементи обидва види діяльності – гра й навчання. В. Семенов називає третім основним елементом структури дидактичної гри – ігрову модель, на основі якої тільки й може здійснюватися реальна ігрова взаємодія студентів між собою та з педагогом у процесі гри. Оскільки автор вважає ігрову модель ланкою, що поєднує автора дидактичної гри та її учасників, правомірно розглядати її з двох позицій. З одного боку, це форма втілення авторського задуму. Ігрова модель відображає наукові висновки про закономірності ігрової діяльності й навчання; педагогічні умови ефективного застосування цієї моделі під час засвоєння певної частини змісту освіти; характер взаємодії її учасників. Тому ігрова модель є результатом проєктивної діяльності, що В. Семенов відображає в схемі: автор → аналіз цілей і завдань навчання → співвідношення змісту й закономірностей навчання та гри → проєктування → ігрова модель.

З іншого боку, у реальному ході дидактичної гри її модель стає вже вихідним елементом структури діяльності учасників, проєктом здійснення цієї діяльності. Вона є ядром, стрижнем, який організує дидактичну гру, що автор відображає на схемі: суб'єкт дидактичної гри → ігрова модель → навчальна ігрова діяльність → співвідношення цілей і завдань ігрової діяльності й навчання → виділення та досягнення цілей навчання [6, с. 95].

А. Капська зазначає: “Використання у професійній підготовці дидактичних ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації” [3, с. 71].

Зазначимо, що місце використання дидактичної гри в навчальному процесі при вивченні кожної теми залежить від: дидактичної мети навчального заняття; мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу, застосовуються на початковому етапі; ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування вмінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми); від виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми); від способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Серед розмаїття дидактичних ігор акцентуємо увагу на рольових та ділових іграх.

Рольові ігри передбачають тільки наявність заданої комунікативної ситуації, яку її учасники не обговорюють, а грають [1, с. 31], тобто це “імпровізоване розігрування заданої ситуації” [5, с. 78]. Рольові ігри забезпечують розвиток уміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб’єкта комунікації, його емоційний та психологічний стан і мотиви поведінки, удосконалення вмінь щодо кодування й декодування невербальної поведінки, що досить важливо для майбутніх фахівців комерційної діяльності, навчають бути толерантним, знімати бар’єри спілкування. Надають можливість кожному з учасників гри осмислити власний комунікативний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар’єрів професійної взаємодії, розкрити альтернативи поведінки в запропонованих ситуаціях, “намірити” їх на себе та апробувати їх на практиці.

Рольові ігри в курсах дисциплін у вищій школі – це тренувальний інтерактивний вид навчальної діяльності, призначений для розвитку, вдосконалення та закріплення практичних умінь і навичок студентів як суто професійного характеру, так і пов’язаних зі спілкуванням (у тому числі іншомовним) з приводу професійних або інших питань. Розвиток, вдосконалення та закріплення практичних умінь і навичок досягаються за рахунок їх інтенсивного тренування в умовах, які досить точно моделюють умови вирішення професійних завдань/умови професійного та іншого спілкування. Названі розвиток, вдосконалення та закріплення реалізуються через розігрування студентами відповідних змодельованих ролей у відповідних змодельованих ситуаціях. Таке розігрування здійснюється з метою вирішення (через спілкування) проблеми, яка виникла як наслідок змодельованої ситуації й базується на певному особистісному конфлікті. Для вирішення проблеми необхідним є заповнення співрозмовниками в ході спілкування своїх інформаційних прогалів через обмін інформацією. При цьому в рольовій грі тільки один або частина співрозмовників/учасників-гравців виступають в ролі фахівця (ців), інші ж розігрують ролі нефакхівців, які спілкуються з фахівцями з приводу питань, які для останніх є професійними.

Такі особливості рольових ігор роблять їх придатними для використання в навчанні студентів, чия професійна діяльність обов'язково буде вимагати роботи з особистісними конфліктами нефахівців для професійної допомоги цим особам.

До переваг рольових ігор можна зарахувати таке:

– *активізацію та інтенсифікацію навчальної діяльності студентів* (проведення рольової гри можливе тільки за умови високої активності осіб, які беруть у ній участь. Навчання в умовах відтворення реальної дійсності, особливо професійної, – так зване *експерієнційне навчання (experiential learning)*, тобто навчання через практичний досвід, – суттєво полегшує засвоєння, тим самим інтенсифікуючи його (Y. Freeman, D. Freeman [7], M. Jerald, R. Clark [8]);

– *підвищення навчальної мотивації студентів, перетворення її на процесуальну мотивацію* (процесуальна мотивація є найбільш ефективною у навчанні. Це мотивація “безпосередньої дії”, тому що вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності);

– *інтегрально-комунікаційний характер рольових ігор* (для рольових ігор професійного спрямування можливою є така інтеграція всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання/слухання, читання та письма), при якому один вид органічно (внаслідок самої логіки проведення гри) переходить в інший і всі чотири з них є рівномірно задіяними в тих фрагментах навчального процесу, в центрі яких стоїть та чи інша професійно орієнтована рольова гра).

Ділова гра – це діалог на професійному рівні, у якому стикаються різні думки, позиції, наявна взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й утвердження, що зумовлює появу нових знань та уявлень [3, с. 71]. Ділова гра може бути визначеною як засіб моделювання умов професійної діяльності через пошук нових шляхів виконання цієї діяльності та прийняття рішень щодо того, які із цих шляхів є оптимальними. Таким чином, використання ділових ігор привносить професійну реальність у студентську аудиторію, перетворюючи абстрактне вивчення навчальної дисципліни на її засвоєння через практику (досвід) змодельованої професійної діяльності. У цьому разі доречно говорити не про засвоєння, а про привласнення знань, умінь та навичок (привласнення, на відміну від засвоєння (простого запам'ятовування), – це перетворення знань на власні переконання особистості в результаті їх глибокого усвідомлення).

Цілями проведення ділової гри є:

– формування у студентів професійно-спрямованих інтересів, розвиток пізнавальної професійної мотивації, цілісного уявлення про їх практичну професійну діяльність через досвід такої змодельованої діяльності, з наданням відповідної можливості створити емоційно-особистісне сприйняття цієї діяльності через її суто практичне (змодельоване) виконання;

– надання можливості студентам комплексного практичного виконання різноманітних дій, що входять до складу професійної діяльності, і завдяки цьому тренування таких дій в умовах змодельованої професійної практики;

– розвиток умінь працювати в команді, оскільки всі ділові ігри базуються на командній діяльності (це навчає колективної розумової та практичної роботи, створюючи вміння та навички соціальної взаємодії, вчить професійного спілкування та привчає до колективного прийняття рішень);

– привчання студентів приймати професійні рішення в умовах неповної інформації (що пов'язано з проблемним характером ділових ігор, для яких так

само, як для рольових ігор, характерна наявність інформаційних прогалин), а також при дефіциті часу (який завжди так чи інакше обмежується навчальним завданням);

– розвиток почуття професійної відповідальності, оскільки в діловій грі, як у реальній професійній діяльності, яку вона моделює, успіх діяльності всіх цілком залежить від діяльності кожного і, навпаки, успіх діяльності кожного залежить від діяльності всіх;

– навчання професійної комунікації (як рідною мовою, так і іноземною), що досягається завдяки тому, що проведення ділових ігор проходить як практично безперервна професійна комунікація гравців, тобто на дуже високому рівні комунікативності.

Для формування культури професійної взаємодії можна використовувати такі ігри: *рольові* (“Успішний підприємець”, “Налагодження контакту під час візиту на торгову точку”, “Реклама продукції”, “Ділова бесіда”, “З’ясування потреби” тощо), *ділові* (“Науково-практична конференція он-лайн”, “Конфлікт на промисловому підприємстві”, “Наукова рада”, “Оцінка якості товару”, “Розгнівані покупці”, “Просування товару на ринок” тощо).

Характер навчальної дисципліни та теми, яка вивчається, визначають використання того чи іншого виду гри залежно від: способу організації (рольова чи ділова); кількості учасників (індивідуальна, парна чи групова); мовленнєвої діяльності (монологічна, діалогічна чи групове обговорення); часу підготовки учасників (ігри попередньої підготовки; ігри, які обдумуються під час заняття; ігри-імпровізації чи ігри-експромти); засобу проведення (комунікативні, предметні, аудіотехнічні чи комп’ютерні).

Реалізація ігрових технологій передбачає етапність дій: інструкція для учасників, під час якої викладач починає гру зі вступного слова й організаційних вказівок, видає завдання для гри учасникам, розподіляє ролі та функції гравців, видає матеріали для проведення гри; власне проведення гри, де викладач бере участь лише як консультант або в разі потреби; аналіз результатів гри: аналіз та оцінювання змісту, мовний аналіз та оцінювання, аналіз участі й результатів учасників.

Експериментальне дослідження засвідчило суттєву ефективність ігрових технологій, а саме: зростає інтерес до заняття, проблем, що моделюються, самостійної пізнавальної діяльності; підвищується активність групи; студенти отримують та засвоюють значну кількість інформації з фрагментів конкретної професійної дійсності, що сприяє розумінню особистісної значущості набутих знань, умінь, сформованого особистісного досвіду і, як результат, підвищення рівня впевненості в собі; відбувається пошук оптимального варіанту вирішення професійних проблем, що гарантує успіх у розв’язанні аналогічної ситуації під час виробничої практики та в процесі самостійної професійної діяльності після закінчення університету; студенти вчаться швидко реагувати на ту чи іншу ситуацію, передбачати наслідки конкретних дій, як своїх, так і інших учасників гри, і, за необхідності, нейтралізувати небажані наслідки, швидко адаптуватися до зміни ситуації. Спостерігається високий рівень засвоєння інформації (через переживання); вироблення вмінь слухати й чути іншого; знання “пропускаються крізь себе”; деякі висновки студент формулює сам або колегіально, під час обговорення в групі; навчання відбувається шляхом обміну досвідом або пасивного

спостереження; наявні взаємодія, активізація мислення; спостерігається особистісне зростання; активність учасників; можливість аналізу власних дій, відчуття нового досвіду; можливість обміну досвідом і міркуваннями; вироблення вміння співпрацювати, взаємодіяти; можливість виявити себе з кращого боку; розмаїтість форм; можливість у невимушеній обстановці збагачувати власний професійний досвід і досвід здійснення професійної взаємодії.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що використання дидактичних ігор під час професійної підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної комунікації й взаємодії. Проте не можемо не зазначити, що використання таких активних форм навчання, як ігрові, – процес складний та довготривалий, що потребує від педагога перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед студентами. Педагог має відійти від стереотипних методик проведення занять, перебороти почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю, майстром професійної взаємодії. Подальші наукові пошуки спрямовані на вирішення питання щодо методичної підготовки викладачів ВНЗ до впровадження ігрових технологій у навчальний процес ВНЗ та розробку й реалізацію в навчальному процесі ділових та рольових ігор, спрямованих на формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Гапоненко Л.О. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування : монографія / Л.О. Гапоненко. – Д. : Пороги, 1997. – 226 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
4. Платов В.Л. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В.Л. Платонов. – М. : Политиздат, 1991. – 245 с.
5. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.О. Савенкова. – К., 1998. – 413 с.
6. Семенов В.Г. Дидактична гра / В.Г. Семенов. – К. : Педагогіка, 1992. – 104 с.
7. Freeman Y.S. ESL/EFL teaching: Principles for success / Y.S. Freeman, D.E. Freeman. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1998. – 292 p.
8. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont : Prolingua Associates, 1994. – 148 p.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

#### **Кожушко С.П. Дидактические игры как средство подготовки будущих специалистов коммерческой деятельности к профессиональному взаимодействию**

*В статье обосновано суть, возможности и структуру дидактической игры, выявлены основные функции дидактической игры; акцентировано внимание на ролевых и деловых играх; осуществлен анализ требований к проведению ролевых и деловых игр с целью подготовки будущих специалистов коммерческой деятельности к профессиональному взаимодействию. Описаны результаты внедрения ролевых и деловых игр в учебный процесс вуза, которые свидетельст-*

190

вуют об их эффективности при формировании у студентов культуры профессионального взаимодействия.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, ролевая игра, деловая игра, профессиональное взаимодействие.

**Kozhushko S. Didactic plays as means for preparation of future specialists in commercial activity for their professional interaction**

*The article substantiate the essence, potentials, structure of didactic play, and reveals its main functions. Special attention is given to role plays and simulations. The analysis of the requirements to role play and simulation organization with the aim of preparing future specialists in commercial activity for their professional interaction has been performed. The author describes the outcomes of role play incorporation into the process of university students education. The results obtained demonstrate role play and simulation effectiveness for the formation of students culture in their professional interaction.*

**Key words:** didactic play, role play, simulation, professional interaction.

## ПОЛІМОДАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті розглянуто різні аспекти полімодального сприйняття як психофізіологічної передумови застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови. Зокрема, охарактеризовано особливості формування мультимодального мислення студентів.*

**Ключові слова:** мультимедійні технології, сенсорні модальності, мультимодальне мислення, синестезія.

Згідно з Європейськими рекомендаціями з мовної освіти [5], навчання іноземної мови (далі – ІМ) як цілісного світосприйняття передбачає паралельне формування мовленнєвих навичок (фонетичних, лексичних і граматичних) і вмінь (у говорінні, письмі, аудіюванні й читанні). Реалізація таких рекомендацій вимагає поєднання декількох сенсорних систем сприйняття інформації, що, у свою чергу, активізує модальності опрацювання навчального матеріалу [2].

Проблема особливостей сприйняття інформації є об'єктом дослідження великої кількості зарубіжних і вітчизняних учених, серед яких Т.Н. Бандурка, О.М. Гусєв, Р.М. Грановська, І.М. Румянцева, В.Ф. Сазонов та ін. Вчені досліджували різні аспекти сенсорного сприйняття інформації, але в методиці викладання іноземних мов ця проблема ще не знайшла свого остаточного розв'язання.

Оскільки вважається, що поєднання сенсорних систем поліпшує засвоєння інформації, то **мета статті** – визначити як можна забезпечити інтегроване оволодіння ІМ із використанням новітніх технологій, які сприяють розвитку мультимодального мислення студентів.

Модальність – це характеристики мультивідчуттів, які відображають властивості об'єктивної реальності у специфічній мультизакодованій матриці, коли, наприклад, колір сприймається зором, тон чи тембр – слухом, запах – нюхом, м'якість-жорсткість – тактильністю [10, с. 254]. Для поєднання модальностей сприйняття й оброблення навчального матеріалу необхідно застосовувати такі технології навчання, які б давали змогу представляти інформацію в мультимедійному форматі (тобто в тексті, зображенні, відео, звуці й анімації). Отже, мультимедійна технологія базується на одночасному використанні різних способів презентації інформації. Мультимедіа становить сукупність прийомів, методів і засобів зібрання, накопичення, оброблення, зберігання, передачі, продукування, структурування й інтегрування аудіовізуальної, текстової та графічної інформації в умовах інтерактивної взаємодії користувача з інформаційною системою, що реалізує можливості мультимедіа-операційних середовищ [1, с. 30; 13, с. 25]. Для ефективного застосування мультимедійних технологій у процесі навчання ІМ необхідно враховувати особливості перцептивної діяльності студентів, адже, крім вербальних і невербальних засобів, які використовуються у процесі комуні-



кації, її успішність залежить також і від того, які сенсорні системи є доміантними у сприйнятті інформації.

Сприйняття (перцепція) вважається активним і творчим процесом, який створює свідоме психічне відображення окремого предмета або ситуації загалом у вигляді цілісного знання [4, с. 13]. До основних характеристик сприйняття відносять [3, с. 23–24; 4, с. 28; 11, с. 182]: 1) контрастність (відносна незалежність образу від умов сприйняття, що виявляється в його незмінності, тобто форма, колір і розмір предметів сприймаються як константи, попри той факт, що сигнали, які приходять від цих предметів до органів чуття, безперервно змінюються); 2) предметність (об'єкт сприймається саме як виокремлене у просторі й часі окреме фізичне тіло). Предметність сприйняття означає також і його полімодальність, тобто злиття в перцептивному образі всіх чуттєвих вражень; 3) узагальненість (належність кожного образу до певного класу об'єктів); 4) цілісність (внутрішній взаємозв'язок частин і цілого в образі). Ця характеристика походить з гештальт-психології, в аспекті якої була висунута й експериментально обґрунтована ідея цілісності перцептивного образу й незведення його властивостей до суми властивостей інших елементів. Предмети та явища навколишнього світу сприймаються декількома відчуттями не у вигляді окремих об'єктів, а інтегруються в цілісні образи.

Згідно з науковими даними, сприйняття й опрацювання інформації відбувається трьома сенсорними каналами (відчуттями/репрезентативними системами/модальностями): візуальним, аудіальним і кінестетичним. У кожної людини “працюють” усі три репрезентативні системи, але, як правило, доміантною є лише одна або дві. Канали, яким віддається перевага, вважаються провідними, й інформація, котра надходить цими каналами, зазвичай розцінюється людиною як найдостовірніша. Візуальна система забезпечує сприйняття через зорові образи: форму, колір, розміри предметів, руху тіла, міміку й зовнішній вигляд співрозмовника. Аудіальна система пов'язана зі сприйняттям через слухові образи: мову (з її відтінками й інтонаціями), музику і звуки природи. Кінестетична система базується на сприйнятті через тактильні, температурні, рухові, нюхові та смакові відчуття тіла. Відповідно до доміантних сенсорних каналів сприйняття кожну людину можна віднести до одного з трьох типів: візуального, аудіального чи кінестетичного. Деякі вчені виокремлюють ще й дискретний/логічний тип сприйняття [12].

У процесі сприйняття й оброблення матеріалу *візуал* реагує на такі ознаки нової інформації, як яскравість, розмір, колір і його насиченість, силу, частоту, контрастність, фактуру, форму й симетрію. Розрізняють два типи візуалів: вербалісти (найкраще сприймають слова, їх написання); іконісти (найкраще сприймають малюнок, образ). Проте у процесі читання інформація однаково легко засвоюється як вербалістами, так й іконістами. Більшість людей візуального типу сприймає навчальний матеріал через зоровий канал, інакше вони просто не зможуть усвідомити інформацію. Телебачення, відео, електронні навчальні засоби значно сприяють і допомагають візуальному сприйняттю. Через високу частку візуалів шкільна система працює, переважно, на основі наочних приладів, друкованих текстових матеріалів тощо [9].

Аудіали в набутті й обробленні нової інформації реагують, головним чином, на висоту тону або звуку, темп, гучність, ритм, тембр, резонанс. Цей тип

підрозділяється на дві групи: аудіальні (краще сприймають інформацію, слухаючи інших); мовні (краще сприймають, коли самі говорять і слухають себе). Першим необхідне пояснення педагогом інформації, інші потребують її власне мовне “оброблення” [9].

Кінестетики в набутті нової інформації спираються на рух (“моторну пам’ять”) і почуття (емоції). Найважливішими для кінестетиків факторами у взаємодії з новою інформацією є частота, тиск, тривалість дії й інтенсивність уваги. До цього типу належать особи: власне кінестетичні (навчаються, використовуючи емоції, ноги, руки, тобто рухи); механічні (у процесі навчання використовують пальці). Обидва типи сприймають світ через почуття; їм подобається відчувати близькість і тепло інших людей, торкатися під час розмови до партнера зі спілкування [9].

Логічний (абстрактний/смісловий/дискретний) тип є додатковим типом сенсорного сприйняття. Він не спирається на первинне сприйняття, а використовує інформацію, отриману через інші канали. Логічний канал є вторинним відносно описаних вище первинних сенсорних каналів. Він відображає: 1) осмислення інформації, отриманої через інші канали; 2) засвоєння інформації через абстрактні знання [12].

Вважається, що логіки краще сприймають інформацію через міркування, відриваючись від безпосереднього відчуття і спираючись на абстрактні знання й поняття; аудіали – через усну розповідь (таких людей у середньому всього 10%); візували – через малюнки, тексти, схеми, моделі, таблиці, а також через яскраві зорові образи (таких людей може бути до 70–90%); кінестетики – через дотик, здійснення предметних дій (наприклад, малювання, креслення, ліплення тощо (їх може бути до 40%)) [12].

Інколи індивід може мати не один, а декілька провідних каналів сприйняття. У цьому випадку він виявлятиме риси відразу двох типів (зокрема, візуало-кінестетичного, візуало-аудіального чи аудіало-кінестетичного). Іноді за певних умов виявляється, переважно, одна з двох провідних репрезентативних систем. Наприклад, на презентації аудіало-кінестетик активізує свій аудіальний канал, а відчуваючи втому, голод або біль, перемкнеться на кінестетичний. У такий спосіб провідна репрезентативна система відображає діяльність мозку в конкретний момент [12].

Умови навчання в сучасних закладах освіти не розраховані на забезпечення успішної роботи всіх типів сенсорного сприйняття суб’єктів пізнання, тому науковці пропонують розвивати сенсорні модальності. Для цього викладачу варто представляти інформацію одночасно в декількох форматах з урахуванням різних вхідних каналів, що значно поліпшить цілісність сприйняття й усвідомлення матеріалу, а відтак, і ефективність навчального процесу, оскільки “вузькість сприйняття є головною причиною вузькості мислення” [8]. Для формування різнобічного, або мультимодального, мислення педагогу потрібно розвивати у студентів здатність до використання різних способів сприйняття й опрацювання інформації [9].

На думку І.М. Румянцевої, в засвоєнні мовлення завжди задіяні всі види аналізаторів, тому сприйняття мови апріорі можна назвати полімодальним, оскільки ще з дитинства індивід оволодіває мовою через органи чуття, якими він дуже чуйно вловлює не лише сигнали мовлення, а й будь-які інші подразники,

котрі їх супроводжують. Саме так дитина здійснює зв'язок зі світом на початку свого життя. Коли мама щось промовляє до немовляти, дитина сприймає одночасно тепло її посмішки, запах і смак материнського молока, ніжність дотику рук. Органи чуття реагують на найменші зміни інтонації й тембру голосу, виразу очей, мимики, жестів – усього того, що супроводжує мовлення, й після первинної обробки посилають цю складну інформацію до мозку. Немовленнєві сигнали, відображаючись і закріплюючись у мозку у вигляді нейронних зв'язків, стають мовленнєвими і пронизують мовлення, допомагаючи йому “прижитися” у свідомості й підсвідомості дитини. Багаторазово почувши слово “мама”, що пов'язане з цілим комплексом складних відчуттів, дитина з часом буде здатна не лише розпізнавати, а й вимовляти його. Тому, навчаючи дорослих, важливо розвивати не лише мовлення, а й чутливість аналізаторів, розкриваючи й розширюючи всі можливі сенсорні канали, якими надходить інформація [11, с. 181]. Для цього варто залучати до навчального процесу мультимедійні технології. Вони розраховані на задіяння різних аналізаторів, викликаючи різні полімодальні відчуття. Відчуття, або сенсорні образи – це свідоме психічне відображення окремих ізольованих властивостей предметів чи стимулів шляхом їх безпосереднього впливу на органи відчуття [4, с. 12]. Існує декілька класифікацій відчуттів, що підкреслюють різні аспекти сенсорного процесу й відображення дійсності.

Згідно з класифікацією модальностей відчуття корелюють із певними сенсорними системами, або аналізаторами, які мають специфічні рецептори, чутливі до відповідних подразників. Традиційно розрізняють: а) зорові та слухові відчуття (відповідно, зорову і слухову модальності); 2) відчуття смаку та запаху (смакову й нюхову модальності); 3) відчуття шкіри (тактильну, больову й температурну модальності) [3, с. 22; 4, с. 17]. Поєднання модальностей у процесі сприйняття викликає синестезію – стан, у якому сенсорний досвід, зазвичай пов'язаний з однією модальністю, виникає під дією стимулу іншої модальності: певний подразник, діючи на відповідний орган чуття, проти волі людини викликає не лише відчуття, специфічні для цього органу, а й додаткові відчуття чи уявлення, притаманні іншому органу, що викликає крос-модальні відчуття, наприклад, так званий “кольоровий” слух, при якому звук, поряд зі слуховими відчуттями, викликає ще й кольорові; “холодний” колір, “м'який” звук тощо [7].

На думку болгарського психотерапевта Г. Лозанова [6], гармонія форм і барв, мова музики, рима, ритм захоплюють і оволодівають людиною набагато коротшим шляхом, ніж логіка фактів і доводів, і доходять не лише до серця, а й до розуму. Почуття людини – це ворота в мозок. Тому, якщо за допомогою спеціальних прийомів із залученням різноманітних відчуттів під час подання навчального матеріалу поєднувати й розвивати у студентів більшість модальностей сприйняття, зокрема, візуальні, акустичні, моторні, тактильні тощо, то завдяки ефекту синестезії студентам буде легше сприймати й опрацьовувати та запам'ятовувати опосередковано поданий матеріал, розумово перетворюючи його на яскраві візуальні образи, супроводжувані кольором, звуком, тактильними відчуттями й відповідними емоціями. Такі образи, у створенні яких беруть участь усі відчуття, з органічно вплетеним у ці образи навчальним матеріалом, надовго зберігаються у свідомості та підсвідомості студентів. Навіть знаходячись у підсвідомості чи у пасивних шарах пам'яті, ці образи з супроводжуючими їх мовними символами можуть легко вийти на світло із сутінок забуття, достатньо буде

почути знайомий звук чи побачити знайомий силует, викликати знайомі відчуття чи воскресити забуті емоції.

**Висновки.** Таким чином, задіяння більшості сенсорних аналізаторів і поєднання модальностей при навчанні ІМ сприяє не лише цілісному сприйняттю, осмисленню й засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню в студентів мультимодального мислення, що дає змогу засвоїти ІМ як світосприйняття. Для забезпечення реалізації цієї мети в освітньому процесі варто застосовувати мультимодальні технології, які дають змогу представляти інформацію одночасно в декількох форматах.

Перспективу подальшого вивчення заявленої теми ми вбачаємо в розробленні методики використання мультимедійних технологій під час навчання ІМ.

### Список використаної літератури

1. Андерсен Бент Б. Мультимедиа в образовании : специализированный учебный курс : авториз. пер. с англ. / Бент Б. Андерсен, К. Ван ден Бринк. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
2. Бандурка Т.Н. Активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Электронный ресурс] / Т.Н. Бандурка. – Иркутск, 2001. – 17 с. – Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/polimodalnost-vospriyatiya-kak-faktor-razvitiya-pertseptivnykh-sposobnostei-uchitelya-nachal>.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии к изучению дисциплины / Р.М. Грановская. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. – 392 с.
4. Гусев А.Н. Общая психология : в 7 т. : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Гусев ; под ред. Б.С. Братуся. – М. : Изд. центр “Академия”, 2007. – Т. 2: Ощущение и восприятие. – 416 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Лозанов Г.К. Основы суггестологии / Г.К. Лозанов. – София, 1973.
7. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста) [Электронный ресурс] / А.Р. Лурия. – Режим доступа: [http://www.mnemotexnika.narod.ru/izv\\_mn\\_05.htm](http://www.mnemotexnika.narod.ru/izv_mn_05.htm).
8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / А.Г. Маслоу. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt>.
9. Некраш Л.М. Роль ведущей сенсорной системы в обеспечении индивидуализации учебно-воспитательного процесса [Электронный ресурс] / Л.М. Некраш, С.О. Кондренко, С.О. Стрильник. – Режим доступа: <http://metodroom.com/rol-vedushhejsensornoj-sistemy-v-obespechenii-individualizacii-uchebno-vospitatelnogo-processa/>.
10. Психологический словарь / [под общ. ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
11. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М. : ПЕР СЭ : Логос, 2004. – 319 с.
12. Сазонов В.Ф. Практическая коррекционно-развивающая работа со школьниками : методические рекомендации [Электронный ресурс] / В.Ф. Сазонов, И.Ю. Ладохина, М.С. Муравьева. – Рязань : РГПУ, 2000. – 36 с. – Режим доступа: <http://kineziolog.bodhy.ru/content/sensornye-modalnosti-v-nlp>.
13. Роберт И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М. : ИИО РАО, 2006. – 88 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

---

**Костенко А.А. Полимодальное восприятие как психофизиологическая предпосылка применения мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку**

*В статье рассматриваются различные аспекты полимодального восприятия как психофизиологической предпосылки применения мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку. В частности, характеризуются особенности формирования мультимодального мышления студентов.*

**Ключевые слова:** мультимедийные технологии, сенсорные модальности, мультимодальное мышление, синестезия.

**Kostenko A. Multimodal Perception as a Psychophysiological Prerequisite for Applying Multimedia Technologies in the Process of Foreign Language Acquisition**

*The article focuses on various aspects of multimodal perception as a psychophysiological prerequisite for applying multimedia technologies in the process of foreign language acquisition. Particularly, the specific features of developing multimedia thinking of students are characterized.*

**Key words:** multimedia technologies, sensory modalities, multimedia thinking, synesthesia.

УДК 378.126

А.М. КРАМАРЕНКО

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: КОЕВОЛЮЦІЙНА СТРАТЕГІЯ

*У статті розглянуто проблему формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в контексті коеволюційної стратегії. Визначено основні наукові погляди стосовно проблеми активного використання ідей коеволюції в процесі професійної підготовки педагогічних працівників.*

**Ключові слова:** синергетика, коеволюція, екологічні цінності, майбутні вчителі початкової школи.

І знову популяція *homo sapiens* досягла останніх біосферних меж і відчуває зворотні удари – нелінійну реакцію на свою експансію, типовий процес заповнення екологічної ніші. Такою нішею цього разу є вся планета. Ми ввійшли, за висловом Е. Ласло, в “епоху біфуркацій”, що породжена інтерференцією багатьох циклічних соціокультурних процесів на хиткій межі самовинищення, межі екстенсивного розвитку техногенної цивілізації. Але водночас набирають темпу процеси самоорганізації нового інформаційного суспільства, ноосферні механізми якого, схоже, можуть сприяти виходу з планетарної кризи. У будь-якому разі криза характеризується зростанням обсягу інформації в режимі із загостренням і, як наслідок, породжує фрагментарність світосприйняття, кризи самоідентифікації, напруженість у міжнаціональних та міжконфесійних відносинах, а також у стосунках людини з природою.

У зв'язку з цим президент Міжнародної федерації філософських товариств Міро Кесада у 1993 р. зазначив: “Найбільшим недоліком сучасного людства є невміння слухати і розуміти “не своє”, терпимо ставитись до чужого і, навпаки, вміння з дивовижною наполегливістю перетворювати чуже у вороже”. Без подолання цього недоліку, а тому і без нової концепції руху на випередження, людству важко розраховувати на виживання в епоху загострення глобальних проблем.

Питання екологічних цінностей на новому етапі розвитку суспільства змусило людство більш глибоко усвідомити взаємозалежність усіх елементів цього світу й переглянути своє місце та роль у ньому. В ситуації, що склалася, особлива увага почала відводитися теорії та практиці підготовки майбутніх фахівців загалом та початкової освіти зокрема.

Проблема екоцілісної особистості розглядалася вченими в різних аспектах, таких як: формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання (Г. Білявський, О. Головка, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, А. Федорук, С. Шмалей та ін.), посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (Г. Білецька, А. Захлебний, І. Зверев, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, О. Машенко, І. Суравегіна та ін.), формування відповідального ста-

влення молоді до навколишнього середовища (Л. Білик, В. Вербицький, Н. Негруца, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Сапожников та ін.).

Формуванню ціннісної орієнтації особистості майбутнього вчителя початкової школи у своїх працях приділяли увагу Н. Бібік, І. Бужина, В. Денисенко, С. Єрмакова, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

Втім, аналіз науково-джерелознавчого базису і досвіду практичної роботи у вищих навчальних закладах України дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відсутні комплексні дослідження з проблеми формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Враховуючи обсяг викладу матеріалу, розглянемо питання формування зазначених цінностей майбутніх фахівців у площині ідей коеволюції, що і буде *метою статті*.

Проблема формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в контексті коеволюційної стратегії нерозривно пов'язана із глобальними екологічними змінами. У цьому контексті А. Толтоухов застерігає: “Якщо наша цивілізація бажає мати еко-майбутнє, відмінне від екологічного пекла, то вона повинна еволюціонувати не так, як вона це робила в епоху глобалізації” [15].

І в минулі історичні епохи, коли перед людьми виникали загрози їх існуванню, вони знаходили принципово нові засоби ліквідації таких загроз. В останні роки багато видатних учених вважає, що суттєво новою парадигмою діяльності людства, вибору наших оптимальних рішень має стати система принципів синергетики.

Термін “синергетика”, який виник для визначення міждисциплінарного наукового напрямку, що досліджує процеси хаотизації та самоорганізації у складних фізичних, хімічних, біологічних системах, завдяки зусиллям популярної школи І. Пригожина (бельгійський фізик-хімік, лауреат Нобелівської премії з хімії за 1977 р.) та його колег з Брюссельського університету, набуває значного поширення. На переконання І. Пригожина, саме синергетика здатна виконувати функцію нового світоглядного принципу. Автор “Філософії нестабільності” та “Порядку із хаосу” (разом із І. Стенгерс) доводить, що ідея становлення впорядкованості структур через хаос, біфуркаційні зміни, мінливості, випадковості та нелінійності дає змогу створити каркас адекватного сучасності парадигмального світорозуміння, визначає методологічний зміст науки, яка вже, за І. Пригожиним, не є ані матеріалістичною, ані редуccionістською, ані детерміністською [14].

Принципи синергетики однаковою мірою притаманні і гуманітарному, і природничому пізнанню, а найперше – наукам про життя. Цей синтез почався спонтанно згідно з логікою розвитку самої науки, інтеграції її дисциплін, розгляду щодалі складніших систем у фізиці та хімії, що наближалися за складністю поведінки до живих організмів і їх спільнот. Він виявився таким, що давав змогу моделювати соціальні та психологічні феномени. Крім того, нині усвідомлюється принципова неможливість нехтувати роллю людини як спостерігача та інтерпретатора експерименту, тобто актуальним є лише цілісний підхід – природа і людина. Синергетика спирається на сучасні математичні методи і являє собою далекосяжне узагальнення дарвінізму, вона по суті може бути названою “*еволюційним природознавством*” у широкому розумінні [1]. Від бут-

тя до становлення – саме такою є, за І. Пригожиним, орієнтація нової наукової парадигми, в контексті якої акцент переноситься з вивчення інваріантів системи, станів рівноваги на вивчення станів нестабільності, механізмів виникнення нового, породження та перебудови структур [1].

Причому, вказує В. Лутай, оскільки нині існує загроза знищення організації всієї нашої планетарної системи, то найважливіше значення для всього людства набуває саме систематичне розроблення і впровадження в життя синергетичної парадигми задля її виживання. Найважливіший прорив синергетичної парадигми, зазначає вчений, у розробленні такої методології – те, що в ній розкриті механізми, які зумовлюють наявність двох основних форм зміни якості складних відкритих систем. Перша – швидке біфуркаційне руйнування всієї структури певної системи, а друга – еволюційний процес зміни якості систем вищих форм організації при біфуркаційних змінах їх окремих частин, підсистем, елементів. В. Лутай зазначає, що розв'язання проблеми виживання суспільства, живої природи можливе лише за умов другої форми її розвитку [9, с. 48].

І. Предборська, наголошуючи на філософському осмисленні освіти, розглядає людину з точки зору синергетики як самодостатню істоту, яка перебудовує сама себе в напрямі гармонізації відносин на осі “Людина – Всесвіт”. Як і будь-якій відкритій системі, за автором, людині не можна нав'язувати шляхи розвитку, вона сама обирає свій шлях [13, с. 38].

У точках біфуркації посилюється відповідальність людини за здійснений вибір. Запропонований світоглядний принцип виходить не з перетворення людиною світу за певним планом, а з творення себе. Таку методологічну позицію В. Василькова влучно називає “вдивлянням у дійсність і вживанням у неї”. За цією позицією стоїть постійний процес коректування смисложиттєвих орієнтирів, який синхронізує індивідуальне буття людини з універсальним процесом світової організації [2, с. 208].

Одні із найвідоміших синергетиків С. Курдюмов та О. Князева наголошують на тому, що в нашу добу світової екологічної й соціальної кризи, яка дедалі поглиблюється, у людства немає часу “намацувати” оптимальну організацію світу методом спроб і помилок. Треба чітко розуміти механізми самоорганізації складних систем і знати еволюційні правила заборони, щоб забезпечити майбутнє людства [5, с. 3].

Особливу увагу слід звернути на те, що в наш час відбувається становлення нових систем упорядкування. Перша – це прискорений динамізм глобальної системи організації діяльності всього людства. Друга, ще вищого рівня, – антропологічна система взаємодії людства з природою. Кожна з них вимагає обов'язкової суттєвої реорганізації своїх підсистем. Без цієї реорганізації і людство, і майже все живе на землі буде знищене. Причому загострення глобальних проблем, підкреслює В. Лутай, свідчить про те, що стихійно-синергетична тенденція прогресивного розвитку людства й нашої планетарної системи минулої епохи вже недостатні для їх виживання [9, с. 48–49].

Тому найважливішим для всього людства стало значне прискорення темпів вирішення цих завдань. Розроблення загальних філософських принципів (парадигми) нашого виживання, які б оптимізували розв'язання суперечності між протилежними тенденціями, а саме між динамізмом розвитку суспільства і збільшенням його дії на природу та необхідністю введення нових правил упорядку-



вання цієї діяльності, які накладають певні обмеження на вибір нашої діяльності. Ідея такого вирішення міститься в назві концепції ООН “Про сталий розвиток”, яку рекомендовано всім країнам світу. Але тільки в синергетиці розкриваються глибинні механізми сталозмінної організації діяльності сучасного людства, які дають можливість оптимізувати розв’язання цієї суперечності.

Не дарма на початку ХХ ст. В. Вернадський вперше сформулював твердження про те, що людина стає основною геологоперетворювальною силою планети і щоб забезпечити своє майбуття, їй належить узяти на себе відповідальність за подальший розвиток біосфери і суспільства, який можливий тільки за умови стійкого розвитку суспільства.

Конструктивним напрямом стратегії подолання глобальної кризи цивілізації та забезпечення її подальшого безпечного і стійкого розвитку є концепція цілеспрямованого формування ноосферної цивілізації. При цьому, за визначенням А. Урсула, під ноосферною цивілізацією слід розуміти “її якісно новий стан, при якому на шляху своїх інтенсивних трансформацій соціум ввійде в коеволюцію з природою, пріоритетними стануть гуманітарно-загальнолюдські цінності, а інтегральний інтелект людства забезпечить його перехід від стихійного сповзання до глобальної катастрофи та виживання ефективно керованого, стійкого і безпечного розвитку” [179, с. 275].

М. Моїсеєв, послідовник ідей В. Вернадського, дає таке визначення поняттю “ноосфера” – “це не просто частина біосфери, що виявляється під перетворювальним впливом людини, а це такий стан біосфери, коли її розвиток відбувається цілеспрямовано, коли Розум має нагоду направляти розвиток біосфери на користь Людини, її майбутнього” [11, с. 24].

Отже, головним об’єктом і водночас основним засобом ноосферних перетворень повинна стати сама людина, її цінності.

Порушуючи проблему екологічних цінностей, зазначимо, що дуже глибоким і по суті синергетичним є аналіз І. Пригожина ролі цінностей. Цінності, за вченим, – це коди, які ми використовуємо, щоб утримати соціальну систему на певній лінії розвитку, визначеній історично. Система цінностей завжди протистоїть ефектам флуктації, які її дестабілізують. Водночас дія останніх “надає процесу в цілому рис незворотності та непередбачуваності”, отже, майбутнє бачиться “не фіксованим жорстко” [14, с. 36–37].

У контексті проблеми цінностей маємо навести позиції нижчевказаних учених. Так, невтішне твердження відомого представника філософської антропології П. Гуревича стосовно того, що “ми живемо в суспільстві, де мораль усе частіше виявляється несвоєчасним пережитком” [3, с. 199], не заперечує В. Кремінь. Він підкреслює, що наш глобальний світ економцентричний: у ньому панують прагматичні, утилітарні умонастрої, коли, зокрема, духовно-моральні цінності розглядають (особливо молоді люди) як віджилі релікти минулого [7, с. 10].

На основі синергетичного знання, зазначає В. Кремінь, можна вибудувати моделі очікування й прогнози про характер перебігу соціальних і культурних процесів, про місце в них людини. Зокрема її місце в системі цінностей, які не можуть бути нав’язані: їх потрібно вибирати. Адже цінності, вказує вчений, на відміну від знань, особистісні, вони множинні та альтернативні; цінність – зав-

жди суб'єктивна, оскільки сприймається не лише розумом і пам'яттю, а й відчуттям, душею, серцем [7, с. 8].

Таким чином, згідно з принципами синергетики людина має можливість моделювати власне життя, адже синергетичне знання може стати частиною ціннісного світу особистості і може бути зрозуміле як синергетика життя. У цьому контексті синергетика відкриває нові можливості для філософії людиноцентризму, яка утверджує пріоритетність буття.

Аналізуючи сучасні підходи до розуміння ідеї єдності людини і природи, ми не можемо оминати увагою синергетичну методологію як важливу і прогресивну в справі налагодження коеволюції природи та людини. Адже, “виникнувши в надрах фундаментальних досліджень, синергетика поступово відвойовувала право бути не лише міждисциплінарною наукою, а й поширювати власні принципи, закони на усе поле культури” [18, с. 45].

Виходячи з того, що і людина, і природа є відкритими самоорганізованими системами, їх органічна єдність може бути означена лише як *коеволюція*, а її вивчення потребує “синергетичної філософії природи” (І. Добронравова), використання методології якої “прокладе місток між науками про живе і неживе, між природознавчим і гуманітарним знанням” [18, с. 44]. Подібної позиції дотримується й Л. Кузнєцова. Віддаючи належне ролі синергетики в ході формування нової картини світу, вона відзначає, що “в культурі техногенної цивілізації з'являється яскраво виражена тенденція зміни образу природи від механістичного до синергетичного бачення, прискорення якого може стати підґрунтям для розробки таких стратегій людської діяльності (соціальних технологій), які дали б змогу уникнути катастрофічних і тупикових шляхів її розвитку” [8].

У новітній філософській літературі поняттю “*коеволюція*” надають такого тлумачення: “Коеволюція – це термін, який використовується сучасною наукою для позначення механізму взаємозумовлених змін елементів, які є складовими цілісної системи, що розвивається” [12, с. 514].

Принцип “*коеволюції*” за змістом протистоїть техногенному суспільству та змінюваній ним природи (В. Вернадський, М. Моїсеєв та ін.). Наприкінці ХХ ст. евристичні можливості концепції коеволюції підкреслювалися в багатьох дослідженнях, зокрема М. Голубця, Т. Гардащук, М. Дробнохода, М. Кисельова, В. Крисаченка, М. Моїсеєва, А. Степанюк, Г. Тарасенко та інших, які розглядають коеволюційну парадигму в її методологічних і світоглядних можливостях.

Як бачимо, сучасні ідеї щодо нового типу відносин людини і природи походять з різних традицій та сфер творчої діяльності, проте вони мають певні спільні риси. І, перш за все, це тенденція до розгляду людини та природи в їх тісному співіснуванні та єдності. Німецький філософ К. Маєр-Абіх описує цю тенденцію як зміну світоглядної парадигми від *Umwelt* (світ як довкілля, людське середовище) до *Mitwelt* (світ як “спільносвіт” природи та людини) [10].

Дуже важливо, на нашу думку, щоб освітяни всіх рівнів уміло формували усвідомлення того, що настав час жити за іншими правилами – екологічними, що людина – це лише частина природи й космосу, із законами й силами яких вона мусить погоджуватися. На вчителя початкової школи покладається досить відповідальне завдання – донести до свідомості такі істини: не володарювати над природою, а співпрацювати з нею, бути не “царем природи”, а її необхідним

елементом, здатним узгоджено функціонувати у складній, налагодженій протягом тисячоліть комплексній системі тощо.

Вважаємо, що майбутній фахівець початкової освіти XXI ст. має стати людиною з новою екологічною філософією, з високим рівнем екологічних цінностей і почати цей процес слід із формування екологічного імперативу як необхідної детермінанти коеволюційного проекту людства, здатного організувати збалансований розвиток у системі “людина – навколишнє середовище”.

Окреслена позиція знайшла відображення й в колективній монографії “Концептуальні виміри екологічної свідомості” (2003 р.). Вітчизняній освітянській системі, вважають автори М. Кисельов, В. Деркач, А. Толстоухов та ін., багато шкоди завдає помітне домінування агресивного аматорства над професіоналізмом. У результаті в зараціоналізованих навчальних програмах відсутній емоційний фон, довкілля (природа) розглядається фрагментарно, а вся освітянська система орієнтується на вивчення засобів “перетворення світу”. Взаємини людини з природою й дотепер розглядаються як протистояння двох автономних, багато в чому ворожих, світів – “світу природи” та “світу людини” [6, с. 13].

У контексті окресленої проблеми, за В. Кременем, доцільно більше актуалізувати завдання забезпечення через систему окремих предметів цілісного бачення оточуючого світу та органічного включення в нього загальнолюдської, зокрема власної діяльності [7, с. 11].

Розглядаючи сучасні освітні пріоритети, Д. Єрмаков доходить висновку, що сучасність готується до впровадження в освітній процес ідей і принципів сталого розвитку, і наголошує на тому, що майбутній фахівець має усвідомити сам і вміти довести до свідомості учнів той факт, що вихід на новий рівень цивілізації, яка гармонійно поєднає інтереси природи, суспільства й економіки, залежатиме від конкретних дій людства [4, с. 126].

Т. Троїцька та Г. Тарасенко, продовжуючи ідеї попереднього науковця, зазначають, що важливим постає питання задіяння всіх рівнів освіти. У цьому напрямі, за дослідниками, антропоекологічна освіта, керівною засадою якої є коеволюційна парадигма, покликана відіграти важливу роль, оскільки спроможна звільнити суспільство від архаїки та консерватизму, підготувати людину до людських відносин з природою та суспільством та надати їй розуміння свого місця в подальшому розвитку цивілізації [16, с. 10–11].

Аналіз вищевказаних наукових позицій дає можливість визначити, що мета сучасної природничо орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи в такому контексті полягає у формуванні в них екологічних цінностей, які б не давали можливості порушувати екологічний баланс у природі та сприяли втіленню в професійну діяльність екологічного імперативу. Відповідно, світоглядні й методологічні засади концепції коеволюції можна визнати домінантними у становленні екоцілісної особистості майбутнього вчителя школи першого ступеня.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного матеріалу нами здійснено спробу розкрити питання формування зазначених цінностей майбутніх фахівців у площині ідей коеволюції.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розглянути окреслену проблему в практичному аспекті.

### Список використаної літератури

1. Аршинов В.И. Синергетика на рубеже XX–XXI веков / В.И. Аршинов, В.Г. Буданов ; под ред. А.И. Панченко. – М. : ИНИОН РАН, 2006. – 217 с.
2. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации / В.В. Василькова. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с.
3. Гуревич П.С. Философско-антропологическое истолкование жизни / П.С. Гуревич // Жизнь как ценность. – М. : ИФРАН, 2000. – 240 с.
4. Ермаков Д. Приоритеты экологического образования: от изучения экологии – к устойчивому развитию / Д. Ермаков // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 122–126.
5. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
6. Концептуальні виміри екологічної свідомості / [М.М. Кисельов, В.Л. Деркач, А.В. Толстоухов та ін.]. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 312 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (75). – С. 5–11.
8. Кузнецова Л.Ф. Кризис цивилизации и становление синергетического образа природы [Электронный ресурс] / Л.Ф. Кузнецова // Материалы научной конференции “Высокие технологии и современная цивилизация”. – М. : ИФРАН, 1998. – Режим доступа: [philosophy.ru/iphras/library/tech/vysok.html](http://philosophy.ru/iphras/library/tech/vysok.html).
9. Лутай В. Про філософсько-синергетичну парадигму українського “руху на випередження” / Владлен Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 45–53.
10. Маєр-Абіх К. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільно світу : пер. з нім. / К. Маєр-Абіх. – К. : Лібра, 2004. – 196 с.
11. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
12. Новейший философский словарь / сост. и гл. н. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., испр.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
13. Предборська І. Постнекласичні інтервенції в освітньому дискурсі / Ірина Предборська // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 37–40.
14. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс / И. Пригожин ; пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
15. Толстоухов А.В. Глобалізація. Влада. Еко-майбутнє : [монографія] / А.В. Толстоухов. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 308 с.
16. Троїцька Т.С. Коеволюційна парадигма як одна з визначальних детермінант антропоєкологічної освіти / Т.С. Троїцька, Г.Г. Тараненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. – Мелітополь : МДПУ, 2011. – № 7. – С. 6–12.
17. Урсул А.Д. Путь в ноосферу: (Концепция выживания и устойчивого развития человечества) / А.Д. Урсул. – М. : Луч, 1993. – 275 с.
18. Філософія природи : [монографія] / А.В. Толстоухов, Ю.О. Мешков, С.М. Ягодзинський та ін. – К. : ПАРАПАН, 2006. – 208 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013.*

---

### **Крамаренко А.Н. Формирование экологических ценностей будущих учителей начальной школы: коэволюционная стратегия**

*В статье раскрыта проблема формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в контексте коэволюционной стратегии. Проанализированы основные взгляды ученых на проблему активного использова-*

ния идей коэволюции в процессе профессиональной подготовки педагогических работников.

**Ключевые слова:** синергетика, коэволюция, экологические ценности, будущие учителя начальной школы.

**Kramarenko A. Forming of ecological values of future teachers of initial school: koevolution strategy**

*In the article is exposed problem of forming of ecological values of future teachers of initial school in the context of koevolution strategy. The basic looks of scientists are analysed to the problem of the active use of ideas of koevolution in the process of professional preparation of pedagogical workers.*

**Key words:** *synergetics, koevolution, ecological values, future teachers of initial school.*

УДК 376.54.032(045)

Д.П. КРАСНОСІЛЕЦЬКИЙ

## ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ – ЗАПОРУКА УСПІХУ

*У статті розглянуто етапи формування емоційно-вольової сфери обдарованої дитини, їх особливості, проблемні питання, які перешкоджають досягненню прогресивності в процесі виховання і навчання.*

**Ключові слова:** емоційно-вольова сфера, обдарована дитина, проблеми, розвиток.

Сучасній цивілізації потрібні енергійні, талановиті люди, які вміють нестандартно мислити, можуть ставити і творчо розв'язувати не лише поточні завдання, а й такі, що належать до майбутнього. Формування таких людей з раннього дитячого віку є проблемою культурного потенціалу нації, і тому питання, пов'язані з розвитком обдарованості, уже кілька десятиліть перебувають в епіцентрі теоретичних пошуків і соціально-педагогічних заходів усіх розвинених країн. Обдаровані діти приносять велику користь суспільству, державі, є її гордістю. Тому перед суспільством, державою, школою і сім'єю постає проблема навчання і виховання таких дітей.

Емоційно-вольову сферу вихованців на шляху до формування особистості досліджували Е. де Боно, Дж. Гілфорд, Ю. Гільбух, А. Запорожець, М. Лейтес, А. Макаренко, А. Матюшкін, В. Моряно, М. Поддяков, С. Рубенштейн, Дж. Рензулі, О. Столяренко, В. Сухомлинський, Б. Теплов, П. Торренс, Д. Узнадзе, В. Щорс, В. Юркевич та багато інших педагогів і психологів. Дослідниками широко розглядалися окремі аспекти емоційно-вольової сфери особистості обдарованої дитини, зокрема, або з психологічного, або з біологічного, або з педагогічного аспекту. Проте комплексно ця проблема і шляхи її вирішення, замість акцентування, висвітлювалися опосередковано.

**Метою статті** є висвітлення проблем впливу на емоційно-вольову сферу обдарованої дитини й шляхи уникнення небажаних елементів її розвитку.

Навчання та виховання обдарованих дітей вимагає розгляду питань щодо емоційного (афективного) розвитку особистості. Проблеми емоційного розвитку протягом багатьох років були об'єктом пильної уваги з боку багатьох фахівців. Одночасно з цим доводиться констатувати, що афективні аспекти розвитку особистості все ще не знайшли належного відображення в навчальних програмах. Надзвичайна чутливість обдарованих дітей до оточення, загострене сприйняття своїх досягнень і невдач, наявність динамічного зв'язку між емоційним настроєм, здатністю до саморегулювання і шкільною успішністю свідчать про те, що афективний розвиток повинен стати предметом пильної уваги під час навчання обдарованих дітей.

Що ж мається на увазі під емоційним розвитком і які його основні цілі? Серед цілей можна виділити три найбільш важливих: забезпечення розвитку

адекватної Я-концепції і самоповаги, розвиток здатності чуйно ставитись до людей, формування навичок навчання і соціальної взаємодії.

Досить важливо, щоб батьки обдарованих дітей чітко усвідомлювали, що правильне домашнє виховання є основою ґрунтовної освіти. Очевидно, особлива відповідальність лежить на вчителях, спілкування з якими чималою мірою впливає на афективний розвиток дітей [10, с. 59]. При цьому не забуваймо твердження В. Сухомлинського: “Творення людини – найвище напруження всіх ваших сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво” [5, с. 189]. Доречні й попередження А. Макаренка в “Книзі для батьків”, що слід бути обачним у вихованні обдарованих дітей, щоб вони, досягши великих кар’єрних успіхів, ненароком не перетворилися на егоїстів, холодних циніків, байдужих до всього і до всіх.

Обдарована дитина, як правило, сама заявляє про себе, ускладнюючи життя самовпевнених консервативних дорослих [1, с. 64–65]. Лемент немовляти, що сповіщає про свою появу на світ: “Дивіться! Я тут!” є його першим афективним зіткненням із оточенням. Цей лемент викликає сильні почуття і реакцію практично в усіх, хто його чує. Всього через кілька тижнів крики дитини диференціюються, сигналізують оточенню про різні відчуття, які вона має, – голоду, гніву, болю тощо. Існують дані, що в дітей, визнаних пізніше обдарованими, диференційовані лементи можуть з’являтися вже на 4–10-й день після народження. Усе це проливає світло на одне з основних положень, які належать до розвитку емоційної сфери, а саме: афективні реакції підлягають соціальному засвоєнню в процесі взаємодії з оточенням. Вони залежать від виховання [10, с. 59]. Водночас мозкові схеми, що відповідають за емоційну регуляцію, закладаються ще до народження дитини. Батьки та інше оточення новонародженої дитини створюють або не створюють умови для позитивного розвитку її емоційної сфери, що залежить від появи відповідних електричних і хімічних сигналів у мозку. В цьому плані дуже важливий перший рік життя малюка. Стереотипність реагування створює відповідні емоційні моделі, на яких ґрунтується досвід і розвиток емоційного інтелекту. Тому в період від 1 до 1,5 років особливо небезпечними є стреси, загрози з боку батьків, страхи, почуття ізольованості, відсутність прояву любові з боку рідних. Це не тільки негативно впливає на дитину, а і призводить до психічних розладів, більшість яких виникає як наслідок емоційної оцінки внутрішнього чи зовнішнього світу. Емоційний мозок дуже чітко реагує на невербальні (позасловесні) сигнали (похмурий погляд, суровий вираз обличчя, сталевий виблиск очей тощо), що гальмує розвиток вищих відділів мозку дитини, які відповідають за раціональну та словесну обробку інформації. Отже інтелектуальний розвиток і емоційний взаємопов’язані. До того ж на другому році життя досягає потужності руховий центр мозку. Будь-яке обмеження дитини у вільному русі одразу ж негативно впливає, насамперед, на розвиток серцево-судинної системи і мозку. Рух живить мозок, підвищує глюкозне забезпечення (діти до чотирьох років споживають удвічі більше глюкози, ніж дорослі) та сприяє розвитку нервових зв’язків. А саме це і є запорукою розвитку пізнавальної сфери. Постійний (але дозований щодо можливостей дитини) потік інформації є необхідним підґрунтям для психічного розвитку дитини [2, с. 21–22].

Обдарованим дітям притаманне досить розвинуте почуття справедливості, що виявляється дуже рано. Непоганою ілюстрацією тут може бути історія, яку

розповіла одна жінка. Її трирічний син Харді повернувся додому після першого відвідування недільної школи і гнівно заявив, що „Бог несправедливий”. На уроці в той день говорили про біблійну історію про Ноев ковчег. Вдома Харді заявив: “Бог сказав людям, що треба робити і що на них чекає, якщо вони будуть себе погано вести. Тож вони могли врятуватися і не потонути. А звірам він нічого не сказав, він їх не попередив, чому ж вони повинні помирати? Бог несправедливий!”.

Особисті системи цінностей у маленьких обдарованих дітей дуже широкі. Вони гостро сприймають суспільну несправедливість, установлюють високі вимоги до себе й оточення і жваво відгукуються на неправду, справедливість, гармонію і природу. Всепроникне око телебачення приносить у наші домівки картини далеких проблем, а юні обдаровані глядачі чекають, а іноді й вимагають, щоб їх батьки що-небудь зробили для голодних в Африці, для біженців з Південно-Східної Азії і для дитинчат морських котиків, та й самі вони для цього готові бити свої скарбнички.

Звичайно, діти у віці від 2 до 5 років не можуть чітко розрізнити реальність і фантазію. Особливо яскраво це виявляється в обдарованих дітей. Вони настільки примхливі в словесному забарвленні та розвитку ясних фантазій, настільки зживаються з ними, буквально „купаючись” у цій уяві, що часом вчителі і батьки демонструють надмірну заклопотаність з приводу здатності дитини відрізнити правду від вимислу. Ця яскрава уява породжує несправжніх друзів, бажаного братика або сестричку і ціле фантастичне життя, багате і яскраве. Через багато років більшість з них як у роботі, так і в житті зберігають елемент гри, винахідливість і творчий підхід якості, що стільки дали людству в матеріальному й в естетичному розвитку.

Однією із найважливіших рис внутрішньої рівноваги обдарованої людини є чудово розвинуте почуття гумору. Талановиті люди обожають гру слів, “шпильки”, часто бачать гумор там, де однолітки його не виявляють. Гумор може бути рятівною благодаттю і навіть своєрідним захистом для тонкої психіки, яка страждає через жорстокі удари, завдані іншими людьми.

Обдаровані діти постійно намагаються розв’язувати проблеми, що їм поки що “не по зубах”. З погляду їх розвитку, такі спроби є корисними. Але оскільки обдаровані діти в деяких речах мають успіхи, недосяжні для більшості ровесників, батьки таких дітей (а через них і самі діти) схильні очікувати такої ж легкості у всіх їх починаннях. Перебільшені очікування дорослих часом називають “ефектом ореола”, і акцентуємо на ньому увагу кожного, хто працює з обдарованими дітьми на будь-якій стадії їх розвитку. В ранньому дитинстві обдаровані діти так само емоційно залежні, нетерплячі й емоційно незбалансовані, як і їх однолітки. Часом вони більш красномовні, оскільки їх уміння виражати себе більш адекватне. Однак їхні чудові мовні здібності можуть привести й до того, що дорослі починають неправильно сприймати рівень їхньої емоційної зрілості, а це посилює проблему.

Дослідження показують, що страхи маленьких дітей зазвичай позбавлені реалізму. Батькам 6-річних малюків, які вирости у місті, складно зрозуміти, чому їх діти найбільше бояться левів або тигрів, а зовсім не автомобілів, які для них є більш реальною небезпекою. Для обдарованих же дітей, як правило, характерні перебільшені страхи, оскільки вони здатні уявити безліч небезпечних нас-



лідків. Вони також надзвичайно сприйнятливі до немовних проявів почуттів оточенням і неабияк залежать від мовчазного напруження, що виникає навколо них.

У дошкільні роки обдаровані діти, як і їх менш талановиті ровесники, є віковими егоцентристами у своєму тлумаченні подій і явищ. Егоцентризм – термін, даний нам Ж. Піаже, – допомагає зрозуміти якісні розбіжності між інтуїтивним, анімістичним сприйняттям дошкільнят і більш раціональним, орієнтованим на конкретну реальність поглядом старших дітей. Егоцентризм тут не означає егоїзму з його звичним негативним забарвленням. Він є лише проектуванням власного сприйняття й емоційної реакції на явища, розуми і серця всіх присутніх. Звичайно ми називаємо це однобічним сприйняттям. Невміння сприймати ставлення інших людей до кого-небудь або до чого-небудь у побуті можна назвати однобічністю. Ми не визнаємо такого в дорослих, але це абсолютно нормально для дошкільнят, якими б розумниками вони не були. У міру того, як мозок дитини, який розвивається, починає сприймати власну роботу, вона починає розуміти, що здатна думати: вчені тепер називають це впізнанням. Дитина впевнена, що її сприйняття явищ і подій ідентичне сучасному свідомому сприйняттю всіх інших людей. Іншими словами, усі сприймають і розуміють ту саму подію або явище однаково. Ми, дорослі, хоча і розуміємо, що це не так, але ніколи до кінця не виростаємо з цього егоцентризму, властивого дітям від 3 до 5 років, і нам досить складно прийняти іншу точку зору, особливо якщо вона ґрунтована на іншому досвіді.

Коли дитячий егоцентризм супроводжують чутливість і дратування від нездатності зробити щось (і те, й інше характерне для обдарованих дітей), можуть виникнути проблеми в спілкуванні з однолітками. Найбільш поширений у таких випадках засіб – обговорити проблему з малям. Дитина здатна зрозуміти, що інші сприймають світ зовсім не так, як вона.

Таким чином, обдаровані діти часом страждають від певного соціального неприйняття їх з боку однолітків, а це розвиває в них негативне сприймання самих себе, що підтверджують багато досліджень [10, с. 59–60]. Ще більшим цей процес буде через виявлення колективом певних недоліків дитини. Їй треба дати можливість проявити внутрішні духовні сили для подолання негативу. В першу чергу в людях треба бачити тільки хороше [6, с. 39]. Найбільш корисним із погляду формування здорового самосприйняття і почуття повноцінності є позитивне спілкування з такими ж обдарованими дітьми, причому із раннього віку. Родини, де прийнято допомагати одне одному, де батьки, брати і сестри разом займаються всіма справами, також зміцнюють позитивне самосприйняття кожної дитини. У зв'язку з цим, на жаль, слід відзначити, що батьки обдарованих дітей прагнуть мати набагато менше дітей, ніж середні родини.

Одна мати розповідала: “Ми рано зрозуміли, що Дмитрик – обдарована дитина, і одразу вирішили більше дітей не мати, щоб присвятити йому увесь наш час і сили. Він з нами завжди і скрізь”. Цій матері й на думку не спало, що її син був позбавлений радісного дитячого спілкування. Можливо, брати і сестри – от чого так бракувало дитині в цій родині. Молодші могли б зменшити концентрацію уваги двох надто турботливих і ревних дорослих. У своїй книзі “Колиски видатних” чоловік і жінка Герцелс (1962) вказують, що таке сімейне виховання продукує дорослих людей великого потенціалу, але їх біографії показують не-

здатність протягом усього життя досягти істинно близьких відносин з іншою людиною [10, с. 60–61].

Чи не найголовнішою потребою обдарованої дитини є зустріч із таким же вчителем, якого ще називають ментором. Це досвідчений, творчий педагог, який є компетентним у своїй галузі, гнучким психологом, бібліотерапевтом, володіє почуттям гумору, умінням слухати, любити людей [7, с. 82–83]. Між учнем і педагогом має бути партнерство, яке може виявлятися через психолого-педагогічні семінари, тренінги, зворотне анкетування, круглі столи, олімпіади, методичні фестивалі та ярмарки [4, с. 35]. Педагог має враховувати особливості емоційно-вольової сфери обдарованих дітей, які полягають у: реалістичній Я-концепції, повазі, толерантності до інших, емпатійному ставленні до людей, схильності до самоаналізу, терпимому ставленні до критики, готовності ділитися речами та ідеями, наполегливості у виконанні завдання, незалежності в мисленні й поведінці, прагненні до змагання, почутті гумору, впевненості у своїх силах і здібностях, внутрішній мотивації [3, с. 4]. Спокійність, невибагливість, моральні засади високого гатунку, підвищена емоційна чутливість обдарованих дітей полегшують педагогам роботу. У кожній обдарованій особистості є свій стиль учіння, пізнання, якого вона дотримується незалежно від складу групи, класу. Полюсні стилі учіння обдарованих дітей можна представити як опозицію – “накопичення і дослідження”. Накопичення знань відповідає вимогам програмної перевірки знань. Здатність до перетворення інформації у дітей-“накопичувачів” значно більша, ніж у “дослідників”. Тому вони отримують вищі бали під час тестування. Вчителям, принаймні багатьом із них, імпонує саме цей тип учнів. “Дослідники” воліють поглинути у справу, розчинитися в ній. Вони пристрасні та емоційні. Це здебільшого художньо обдаровані діти. Класна система не підходить їм. Вони краще розвиваються за схемою “учень – тьютор (дорослий порадник, консультант, який вводить у життя молоду людину, розкриваючи секрети пізнання, послуговуючись діалогом та власним прикладом)”. Характерною рисою вчителя-тьютора є індивідуальний підхід до свого вихованця з метою подолання шляху до створення талановитої особистості. Запорукою успіху буде оптимальна відповідність стилів індивідуальної діяльності вчителя та учня.

Особливості розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер обдарованої особистості породжують деякі проблеми. Когнітивна сфера талановитої дитини потребує постійного інформаційного наповнення. Водночас ці діти виявляють незадоволення жорстким дозуванням навчального матеріалу. Їх не влаштовує необхідність чекати інших, тренувати та повторювати вже зрозуміле. Та й взагалі, режим групового навчання не може не обмежувати обдаровану дитину. Їй необхідна власна емоційна незалежність і свобода дій. Програма навчання обдарованої особистості вимагає поділу класів на динамічні групи по 5–7 чи 10–15 учнів для різних видів педагогічної роботи [8, с. 61]. Дані педагогічних досліджень свідчать, що найефективнішим є метод взаємодії вчителя з обдарованою дитиною – індивідуальні заняття з акцентом на самостійній роботі з матеріалом [3, с. 4].

Прогресивність обдарованих дітей залежить і від системи заохочувальних заходів: інформація про успіхи й досягнення в ЗМІ, видача вільних від навчання днів, нагородження путівками на оздоровлення та відпочинок, нагородження подарунками і грошовими преміями, грамотами й подяками, занесення на шкільну

Дошку пошани “Гордість школи”, занесення в Книгу пошани “Золотий фонд школи”, організація публікацій учнівських проектно-дослідних робіт, проведення свят “Сходинки на Олімпіаду”, “Гімназійна весна” тощо [4, с. 43]. На все це педагог має обов’язково зважати у своїй роботі з обдарованими дітьми. При цьому він не повинен забувати правила позитивного спілкування: 1. Можна висловити своє невдоволення окремими діями учня, але не особистістю в цілому. 2. Можна засуджувати дії дитини, але не її почуття. 3. Не можна вимагати від учня неможливого чи важковиконуваного. 4. Невдоволення педагога не може бути систематичним, інакше воно перестане сприйматися. 5. Педагогу не слід перекладати проблеми на себе. 6. Слід дозволяти вихованцям зустрічатися з негативними наслідками своїх дій. 7. Якщо поведінка дитини викликає у педагога негативні емоції, слід провести діалог. Але педагог має розповідати про свої почуття від першої особи, а не про дитину та її поведінку [9, с. 30].

**Висновки.** Отже, вплив на емоційно-вольову сферу дитини – педагогічно керований процес батьками, родичами і педагогами дитини, які мають уникати афективності розвитку особистості в першу чергу з психологічного аспекту. Сімбіоз їх тактової роботи є гарантом формування і розвитку талановитої обдарованої особистості. Ґрунтовне дослідження цієї проблеми є перспективою подальших наукових розвідок у заданому напрямі.

#### **Список використаної літератури**

1. Войтенко Н. Обдарованість чи талановитість? Роздуми сучасного психолога / Н. Войтенко. Школа. – 2010. – № 9 (вересень). – С. 61–69.
2. Войтович Г.І. Психологічні проблеми готовності дитини до школи та шляхи їх розв’язання : навч.-метод. посіб. / Г.І. Войтович, В.Д. Федоров. – Хмельницький : ОПП-ПО, 2010. – 148 с.
3. Гудь М. Обдаровані діти: психолого-педагогічні аспекти роботи / М. Гудь // Початкова освіта. – 2010. – № 10 (жовтень). – С. 2–6.
4. Москалевський З. Система роботи з обдарованими дітьми / З. Москалевський // Директор школи. – 2012. – № 9 (травень). – С. 29–50.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський ; [підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В.Ф. Шморґун]. – К. : Радянська школа, 1978. – 263 с.
6. Сухомлинский В.А. Верьте в человека / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1960. – 112 с.
7. Туріщева Л.В. Увага особливі діти / Л.В. Туріщева. – Х. : Основа, 2010. – 128 с.
8. Федоров В.Д. Психологічні проблеми юнацького віку: відверта розмова : навч.-метод. посіб. / В.Д. Федоров. – Хмельницький : ОППО, 2010. – 260 с.
9. Хоменко Л. Методика проведення психолого-педагогічних семінарів / Л. Хоменко // Школа. – 2010. – № 10. – С. 29–32.
10. Щорс В.В. Гуманістичні засади роботи з обдарованими дітьми в сучасному освітньому закладі / В.В. Щорс // Управління школою. – 2013. – № 1–3 (січень). – С. 48–96.

*Стаття надійшла до редакції 16.01.2013.*

**Красноселецкий Д.П. Изучение эмоционально-волевой сферы одаренного ребенка – залог успеха**

*В статье рассмотрены этапы формирования эмоционально-волевой сферы одаренного ребенка, их особенности, проблемные вопросы, которые стоят на пути достижения прогрессивности в процессе воспитания и учебы.*

**Ключевые слова:** эмоционально-волевая сфера, одарённый ребёнок, проблемы, развитие.

**Krasnoseletskiy D. A study of emotionally-volitional sphere of the gifted child is a mortgage of success**

*The stages of forming of emotionally-volitional sphere of the gifted child, their feature, problem questions that stand on a way achievement of progressiveness in the process of education and studies, are considered in the article.*

**Key words:** emotionally-volitional sphere, gifted child, problems, development.

### ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КАНАДІ

*У статті висвітлено шляхи та особливості виявлення інтелектуально обдарованих дітей Канади як окремої групи обдарованих дітей. Розглянуто один з найважливіших шляхів діагностики обдарованих дітей – тестування, зокрема особливості та алгоритм його проведення.*

**Ключові слова:** обдарованість, інтелект, інтелектуальна обдарованість, тест, тестування.

Проблема навчання обдарованих дітей є однією з найактуальніших для сучасної освіти. Сьогодні проблема виховання обдарованої особистості стала невід'ємною частиною нашого життя, нагальною потребою розвитку людства, від вирішення якої певною мірою залежить і подальший розвиток нашої цивілізації. Саме тому розвиток творчих здібностей людини набуває особливої актуальності, потребує якісно нового підходу до освіти на основі інтеграції зусиль учених, педагогів, громадськості всіх країн. Проблема пошуку, педагогічної підтримки та розвитку обдарованих дітей була й залишається однією з найактуальніших проблем освітньої політики багатьох країн світу. Дослідження з психології таланту та обдарованості, а також з розвитку педагогічної підтримки обдарованих дітей активно проводяться в такій країні, як Канада. Вона посідає перше місце за рівнем витрат на освіту її населення. Високий рівень освічених людей у Канаді успішно підтримує та підвищує рівень життя канадців і репутацію країни, як місця, де цінують та заохочують інтелектуальне зростання. Освіта в цій країні має дві основні мети: надати людям можливість розвинути свої здібності й забезпечити суспільство знаннями та вміннями, які мають служити його інтересам. Сьогодні поставлені Канадським урядом освітні завдання успішно реалізуються, крім того Канада входить до складу Всесвітньої організації з питань обдарованості дітей. Отже, досвід Канади в організації педагогічної підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах є неоціненним для реалізації педагогічної підтримки в загальноосвітніх школах України.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей виявлення та діагностики в Канаді дітей з інтелектуальною обдарованістю.

Канадські педагоги та вчені в галузі обдарованості впевнені в тому, що кожна дитина є по-своєму унікальною. Кожна окрема дитина має свою обдарованість, особливі здібності та таланти. Але, природним є той факт, що кожна дитина має різний рівень розвиненості інтелектуальних здібностей. І від батьків та спеціалістів залежить те, наскільки вони спроможні розгледіти ці здібності й допомогти їх розвинути.

У Канаді працює велика кількість спеціально підготовлених дитячих психологів та спеціалістів у галузі обдарованості, чиє завдання полягає в тому, щоб за допомогою спеціального тестування виявити, чи має дитина інтелектуальну

обдарованість. І якщо так, то чи буде така дитина визнана обдарованою – gifted (англ.), а разом із цим, чи отримає можливість зазирнути на спеціальну освіту для обдарованих дітей.

Треба ще раз зазначити, що дитина може мати різні обдаровання: музичні, спортивні, математичні. Наявність таких особливих здібностей та талантів є дуже гарним показником, але в цій статті ми зупиняємося саме на діагностуванні інтелектуальної обдарованості, що визначається стандартним тестом виявлення інтелекту, який розроблено спеціально для дітей. Для того, щоб дитина була офіційно визнана gifted (обдарованою), необхідно мати за результатами тесту показники не нижче від верхніх двох відсотків за рівнем інтелекту серед однолітків у тій чи іншій провінції країни [2].

Говорячи про виявлення та розвиток інтелектуальної обдарованості, слід зупинитися й визначитися з поняттям інтелекту та інтелектуальної обдарованості саме в Канаді, оскільки в різних країнах світу можуть мати місце різні уявлення про ці поняття. Дитячий психолог, спеціаліст з визначення інтелектуально обдарованих дітей у Канаді, співробітниця центру з дитячої психології та виявлення інтелектуальної обдарованості дітей Хенні Рокман у своєму інтерв'ю визначила інтелект як здатність обробляти інформацію, сприймати її, аналізувати та робити висновки. Однак можна сказати те саме й про художню обдарованість, коли дитина здатна також сприймати та обробляти інформацію. Головна відмінність полягає в тому, що художньо обдарована особистість робить те саме, але зовсім інакше: сприйняття, обробка та висновки, позначені творчістю. Результатом стає творча, тобто суб'єктивна, версія реальності. Саме тому це абсолютно різні види обдарованості. Іншими словами, можна бути геніальним художником або музиком, але не бути високо інтелектуальною людиною в руслі аналітичних здібностей. Для творчого таланту аналітичний інтелект не є обов'язковим, навіть не завжди є корисним. У майстра інший вид контакту з реальністю, інший спосіб обробки інформації, інший шлях до досягнення успіху у своєму житті [6].

Отже, для виявлення інтелектуальної обдарованості застосовують спеціальні тести, розроблені саме для дітей. Головна мета – виявити не те, скільки знань має дитина, а те, як вона вміє користуватися своїм розумом, наскільки вона кмітлива, як швидко розуміє суть тієї чи іншої проблеми, як правильно знаходить рішення та наскільки здатна висловити своє розуміння. Одним з таких тестів є тест Векслера – стандартний тест інтелектуального потенціалу, названий на честь американського психолога Девіда Векслера, який створив перший варіант тесту ще в 1949 р. – після того, як раніше створив тест для дорослих. Обидва ці тести належать до найбільш популярних у світі. За результатами тесту дитина повинна опинитися у верхніх двох відсотках для того, щоб офіційно бути визнаною обдарованою. Після офіційного визнання дитина отримує своєрідну перепустку до спеціальної освіти для обдарованих дітей. Батьки можуть віддати дитину до школи для обдарованих дітей або до класу для обдарованих. Такі класи існують в окремих суспільних школах. У Канаді є також багато приватних шкіл для обдарованих дітей, які користуються великою популярністю серед батьків та дітей. Зрештою, дитина може отримати спеціальну програму занять на базі звичайної школи. Щодо приватної школи рішення приймають батьки дитини за наявності позитивного результату тесту на обдарованість. Щодо суспільної школи рішення приймає відповідний відділ освіти за участю школи та батьків. Але по-

стає питання: чи потрібні дитині спеціальний клас та спеціальні програми, чи не буде це зайвим навантаженням для неї? Справа в тому, що в школі для обдарованих дітей дитину не перенавантажують знаннями. Це не додаткове навантаження, а зовсім інша система навчання. Вона гнучкіша, але при всьому й глибша, беручи до уваги особливі здібності дітей. У школах для обдарованих існує система індивідуального підходу до кожної окремої дитини з урахуванням її особливостей, здібностей та виду обдарованості.

Якщо дитину не протестувати, то її обдарованість може бути незатребуваною. Інтелектуальна обдарованість виявляється в тому, що дитина випереджає однолітків. Якщо не надати дитині можливості, які відповідають рівню її здібностей, то в неї можуть виникнути проблеми: з собою, з однолітками, з батьками. Інтелектуально обдарована дитина може думати, відчувати, поводитися не так, як більшість її однолітків. Вона може бути більш вразливою або більш іронічною тощо. Така дитина може мати свої власні уявлення та правила, бути перфекціоністом або якимось інакше відрізнятись від оточення. Зокрема, інтелектуально обдарована дитина не обов'язково добре навчається у звичайній школі, оскільки потребує особливого підходу. Такій дитині треба не просто надати більше можливостей, її необхідно інтелектуально стимулювати, ставити все нові завдання для вирішення, сприяючи розвитку інтелекту. Тест може виявити те, що не можна просто так побачити.

Що стосується віку, у якому краще проводити тестування, то чим раніше, тим краще, а загалом – другий-третій класи. У цьому віці вже виявляються ті здібності особистості, які необхідно визначити та підтримувати. Якщо вчасно не звернути увагу на інтелектуальні здібності дитини, то під загрозою може опинитися її інтерес та здатність до розвитку цих здібностей навіть в умовах спеціального навчання.

Якщо тест не підтвердить наявності у дитини інтелектуальної обдарованості, не варто забувати про те, що кожна людина по-своєму талановита, і батьки повинні цілеспрямовано їй допомагати повністю реалізувати свій потенціал.

Крім того, сьогодні широкої популярності в Канаді набуває використання комплексного тестування, яке дає можливість виявити не тільки рівень загальноінтелектуальної обдарованості, а й творчої, і спеціальних видів обдарованості, а також створення спеціальних програм з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів особливих дітей. Щодо діагностики обдарованих дітей треба зазначити, що дедалі більшої популярності в Канаді набуває аналіз здібностей дітей за допомогою критеріально-орієнтованих тестів. Їх відмінність від класичних методів тестування полягає в тому, що завданням цих тестів не є оцінка здібностей дитини шляхом їх порівняння з результатами спеціальної виборки однолітків, а є вияв рівня володіння конкретними навичками. Головним є те, що дитина вміє та знає. Поданий метод дає змогу вчителям відстежувати динаміку розвитку дитини, що є цінним джерелом інформації для створення індивідуальної програми навчання кожної обдарованої дитини [7].

**Висновки.** Таким чином, можна сказати, що тестування було й залишається одним з найважливіших методів у системі виявлення та відбору обдарованих дітей у Канаді, а особливо це стосується діагностики дітей з інтелектуальною обдарованістю. Крім того, застосування комплексного тестування надає змогу врахувати індивідуальні особливості та потреби кожної окремої дитини. Отже,

тестування – це головний крок для того, щоб зрозуміти дитину та зробити перший крок у створенні подальшої необхідної психологічної й педагогічної підтримки.

**Список використаної літератури**

1. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school / B. Clark. – 5<sup>th</sup> ed. – Upper Saddle River, NJ : Merrill, 1997.
2. Colangelo N. Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. Davis. – 2<sup>nd</sup> ed. – New York : Allyn and Bacon, 1997.
3. Greer B. Unschooling or homeschooling? [Electronic resource] / Billy Greer. – Mode of access: [http://www.unschooling.org/fun12\\_unschooling.htm](http://www.unschooling.org/fun12_unschooling.htm).
4. Kaplan S.N. A Transition Curriculum / S.N. Kaplan // Exceptionality Education. – Canada. – Vol. № I. – 1991.
5. Mendaglio S. Models of counseling gifted children, adolescents and young adults / S. Mendaglio and J.S. Peterson. – Waco, TX : Prufrock Press, 2007.
6. Patricia A.A. Handbook of educational psychology / A.A. Patricia, H.W. Philip. – Routledge, 2006. – 1055 с.
7. Rimm, Sylvia. The characteristics approach: identification and beyond / Sylvia Rimm // Gifted Child Quarterly. – Fall. – 1984. – P. 181–187.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

**Кульчицкая Я.Н. Особенности выявления интеллектуально одаренных детей в Канаде**

*В статье рассматриваются пути и особенности определения интеллектуально одаренных детей в Канаде как отдельной группы одаренных детей. Рассматривается один из самых главных способов диагностики одаренных детей – тестирование, в частности, особенности и алгоритм его проведения.*

**Ключевые слова:** *одаренность, интеллект, интеллектуальная одаренность, тест, тестирование.*

**Kulchitskaya Y. Features identify intellectually gifted children in Canada**

*The article is devoted to the ways and peculiarities of intellectually gifted children's discovering. We take our attention on the one of the most popular ways of gifted children's discovering. This is the testing and its peculiarities.*

**Key words:** *giftedness, intellect, intellectually gifted children, testing.*



## ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

*У статті розкрито науково-практичні аспекти організації професійного навчання державних службовців у системі підвищення кваліфікації.*

**Ключові слова:** форми і види навчання; концептуальні засади; імплементація норм; план-графік; диференційований, практико-орієнтований, технологічний підходи.

Однією з найбільш дієвих форм належного кадрового забезпечення державного управління є професійне навчання державних службовців, на яке поширюється дія Законів України “Про державну службу” [1] в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. З урахуванням положень нового законодавства про державну службу та імплементації цих норм у систему підвищення кваліфікації державних службовців активно дискутується питання забезпечення високого рівня організації та якості професійного навчання. Політична активність, глибокі реформаційні процеси в суспільстві вимагають оперативного вдосконалення організаційних форм і методів навчання всіх категорій державних службовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що окреслені проблеми стають дедалі актуальнішими й привертають увагу багатьох учених. Зокрема, дослідженню цих питань присвятили свої наукові праці В. Гошовська, С. Дубенко, Ю. Кальниш, О. Конотопцев, О. Мельников, О. Оболенський, Л. Пашко, Н. Протасова, С. Серьогін, В. Шайдеров, С. Хаджирадева та ін. Науковці вивчають та аналізують потреби в навчанні державних службовців, зосереджуючись на основних положеннях державної кадрової політики України [4] та взаємозв'язку навчання з поліпшенням надання управлінських послуг, організаційної структури професійного навчання державних службовців у системі підвищення кваліфікації.

Незважаючи на значні наукові доробки, питання вдосконалення організаційних засад професійного навчання державних службовців у системі підвищення кваліфікації є малодослідженим. Воно ускладнюється:

- неналежною фінансовою базою, що перешкоджає залученню до роботи топ-менеджерів із сучасною освітою та відповідним досвідом;
- надмірною залежністю закладів освіти від органів державної влади в питаннях організації процесу навчання державних службовців;
- низькою мотивацією державних службовців до процесу навчання;
- низьким рівнем відносин органів влади з неурядовими організаціями та громадськістю, зокрема в наданні соціальних послуг населенню;
- факторами психологічного характеру, пов'язаними з наявністю в їх професійній свідомості залишків старих державних командно-адміністративних методів управління;

– недосконалістю українського законодавства, що регламентує питання навчання державних службовців, зокрема щодо ресурсного забезпечення процесу навчання;

– недостатньою координацією діяльності різних установ та організацій, що відповідають за навчання державних службовців, а також недостатнім забезпеченням навчального процесу високоякісними навчальними програмами, професійною літературою та навчально-методичними матеріалами.

З огляду на зазначене *мета статті* – розкрити організаційні засади професійного навчання державних службовців у системі підвищення кваліфікації (далі – Система), виокремити основні управлінські аспекти в контексті забезпечення її модернізації, зростання професіоналізму державних службовців, їх кар'єрного просування.

У проєкті Стратегії модернізації системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців велику увагу приділено питанням організаційної структури та розподілу повноважень органів, які управляють системою професійного навчання державних службовців.

Відповідно до ст. 17 Закону України “Про вищу освіту”, “управління у галузі вищої освіти у межах їх компетенції здійснюється: іншими центральними органами виконавчої влади, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади” [2].

Навчання в сучасному розумінні – це будь-яке заплановане вдосконалення поведінки того, хто вчиться, на основі нових знань, поглядів, цінностей, умінь, навичок тощо [7, с. 56]. При цьому освіту можна розглядати як організовану комунікацію з метою досягнення успішних очікуваних результатів навчання. Якщо виходити із цих положень, то Система вирішує такі загальні завдання щодо здійснення підготовки державних службовців, як навчання з метою здобуття особою певного нового для неї освітньо-кваліфікаційного рівня (спеціаліст, магістр) за спеціальністю, спрямовану на професійну діяльність в органах державної влади; перепідготовки державних службовців як навчання з метою здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня за іншою спеціальністю (спеціалізацією); підвищення кваліфікації державних службовців як навчання, що спрямоване на підвищення, тобто досягнення певного визначеного рівня загальної управлінської культури, що спеціалізується в межах певної категорії посад і спеціалізації на окремих функціях, завданнях, повноваженнях, які визначаються актуальними потребами сьогодення.

У розробці організаційних засад розвитку професійної підготовки державних службовців потрібно обмежуватися не тільки рішенням поточних завдань. Стратегія професійного навчання кадрів – стратегія майбутнього розвитку держави. Тож визначення потреб у кадрах (кількісного та якісного – за спеціалізаціями та кваліфікаціями) зумовлено, передусім, станом і прогнозом розвитку соціально-економічних та політичних процесів, рівнем розвитку виробничих сил, завданнями управління й пріоритетами, на які націлено суспільство. Тому питання підготовки державних службовців у цілому завжди потрібно вирішувати як складну, комплексну науково-прикладну, соціальну проблему. Висхідним для цього має бути вдосконалення організаційного процесу всієї системи підвищення кваліфікації в Україні.

*Підвищення кваліфікації* – один із провідних видів навчання державних службовців, який супроводжує професійну діяльність протягом трудового життя й сприяє професіоналізації державної служби. Метою підвищення кваліфікації є розширення та оновлення знань, формування вмінь, необхідних для ефективного виконання професійних завдань і функцій, забезпечення здатності державних службовців до дієвого публічного менеджменту та демократичного управління, організації діяльності щодо надання якісних управлінських послуг громадянам в умовах розвитку ринкових відносин і конкуренції.

До складу Системи входять навчальні заклади, ліцензовані за освітнім напрямом 1501 “Державне управління”, а також інші заклади підвищення кваліфікації у сфері державного управління. Організаційна структура Системи складається з двох рівнів – центрального та регіонального.

*Центральний рівень:* Інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів Національної академії державного управління при Президентові України; галузеві заклади післядипломної освіти центральних органів виконавчої влади (далі – ЦОВВ).

*Регіональний рівень* представляють регіональні інститути державного управління Національної академії державного управління при Президентові України в містах Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську, центри перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування державних підприємств, установ і організацій в областях, АР Крим, містах Києві та Севастополі (далі – обласні центри).

Чинна Система має переважно інформаційний або академічний характер. Їй бракує динамічності та практичної цілеспрямованості щодо здобуття державними службовцями певних навичок, необхідних для виконання службових обов’язків. В умовах глобалізаційних процесів та розвитку нового демократичного суспільства професійне навчання в Системі не забезпечує повною мірою необхідний професійний розвиток фахівців у сфері державного управління. З метою виявлення причин проаналізуємо стан нормативно-правового забезпечення Системи.

Крім зазначеного вище Закону України “Про державну службу”, навчальні заклади системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців керуються Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”; Указами Президента України “Про стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки” від 01.02.2012 р. № 45/2012; “Про Президентський кадровий резерв “Нова еліта нації” від 05.04.2012 р. № 246/2012; Постановою Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування” від 07.07.2010 р. № 564; Розпорядженнями Кабінету Міністрів України “Про затвердження плану заходів на період до 2014 року щодо реалізації Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад” від 18.07.2012 р. № 480-р; “Про схвалення Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад” від 28.11.2011 р. № 1198-р; “Про підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування з питань запобігання і протидії проявам корупції на державній служ-

бі та службі в органах місцевого самоврядування” від 06.07.2011 р. № 642-р то-що.

Згідно зі ст. 29 чинного Закону України “Про державну службу” [1], державні службовці підвищують свою кваліфікацію через навчання у відповідних навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п’ять років. Результати навчання й підвищення кваліфікації є однією з підстав для просування по службі.

У 2012 р. кількість державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, що підвищили кваліфікацію, становила 71 051 особу, із них керівників – 29 336 осіб, спеціалістів – 41 715 осіб. Загальна чисельність державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування – 372 856 осіб, із них: державних службовців – 274 739 осіб, посадових осіб місцевого самоврядування – 98 117 осіб. Дані свідчать, що професійне навчання здійснили 19% державних службовців, тоді як значна кількість фахівців неохоплені.

Система підвищення кваліфікації має функціонувати на основі нових організаційних засад, що базуються на принципах обов’язковості, плановості навчання, випереджальному характері навчання, безперервності (упродовж проходження служби чи здійснення відповідних повноважень), наступності, цілісності, інноваційному характері, індивідуалізації та диференціації підходів до навчання.

Реалізація зазначених принципів можлива за таких умов: удосконалення організаційних форм і видів підвищення кваліфікації для відповідних категорій осіб; застосування єдиних державних стандартів та критеріїв; використання інноваційних форм і методів професійного розвитку кадрів у сфері державного управління; створення належних умов для розвитку конкурентного середовища на ринку надання освітніх послуг навчальними закладами Системи.

Це дасть змогу впровадити інноваційні форми та види підвищення кваліфікації для державних службовців, що сприятимуть кваліфікованому здійсненню ними своїх повноважень та виконанню покладених на них обов’язків. Водночас удосконити роботу навчальних закладів Системи; сформувати та закріпити через програми підвищення кваліфікації державних службовців такі демократичні цінності, як активна участь у житті суспільства, патріотизм, лідерство, відповідальність, толерантність, гуманізм, соціальне партнерство. Це сприятиме забезпеченню цільового використання бюджетних коштів, виділених для організації підвищення кваліфікації державних службовців; посиленню інституційної та навчальної спроможності Системи, її орієнтованість на реалізацію Національного плану дій щодо виконання Програми економічних реформ на 2010–2014 “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” [3].

Важливим організаційним аспектом підвищення кваліфікації державних службовців, на нашу думку, є принцип плановості. Він базується на систематичному аналізі складу державних службовців і вивченні потреб державних органів та їх фахівців у навчанні. Одним з основних документів, який реалізовує принцип плановості та визначає питання організації навчального процесу з підвищення кваліфікації, є план-графік навчання на календарний рік. Для державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, їх кадрового резерву I–IV категорій посад, які навчаються в Інституті підвищення кваліфікації керівних

кадрів Національній академії державного управління при Президентові України та регіональних інститутах, план-графік погоджується Адміністрацією Президента України і Секретаріатом Кабінету Міністрів України. Для державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, їх кадрового резерву V–VII категорій посад плани-графіки погоджується ЦОВВ, обласними та міськими державними адміністраціями.

Реалізація принципу плановості передбачає таке. *По-перше*, розроблення, погодження й затвердження плану-графіка підвищення кваліфікації державних службовців у відповідних навчальних структурах на наступний навчальний рік. Розробка планів-графіків здійснюється структурними підрозділами навчальних закладів спільно з Нацагенством України відповідно до потреб органів державної влади й органів місцевого самоврядування та інших замовників навчання в підвищенні кваліфікації їх працівників. План-графік розробляється з урахуванням щорічних методичних рекомендацій Нацагенства України щодо вивчення потреб у підвищенні кваліфікації кадрів і включає інформацію про категорії осіб, які підвищують кваліфікацію, види підвищення кваліфікації, терміни навчання та планову кількість слухачів. Формування контингенту слухачів здійснюється з-поміж осіб, направлених органами державної влади, органами місцевого самоврядування, іншими замовниками навчання.

*По-друге*, затверджений план-графік дає підставу для вивчення індивідуальної потреби в підвищенні кваліфікації, розробки програм навчання, навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації, визначення професійних груп та розкладів занять.

Основними видами підвищення кваліфікації державних службовців, що забезпечують його безперервність, є навчання за професійними програмами, програмами тематичних постійно діючих семінарів, спеціалізованих короткострокових навчальних курсів, тематичних короткострокових семінарів, зокрема тренінгів, програмами самостійного навчання (самоосвіта), зокрема участь у щорічному Всеукраїнському конкурсі “Кращий державний службовець”, стажування в органах, на які поширюється дія Закону України “Про державну службу”, а також за кордоном.

В. Шайдеров розглядає аналіз потреб як ключову складову системного підходу до навчального процесу: “Організація професійної підготовки державних службовців потребує системного підходу, визначення потреб у професійному навчанні державних службовців є першим обов’язковим етапом цього процесу” [7] (див. рис.).

Як бачимо, перший етап є ключовим. Саме оцінка потреб у професійному навчанні лежить в основі визначення основної мети підвищення кваліфікації та організаційного розвитку, від неї залежать також структура і зміст навчальної програми. У свою чергу, мета й зміст програми визначають методи навчання, які повинні дати найбільший ефект [7, с. 69].

Отже, план-графік підвищення кваліфікації є важливим документом державної ваги, який в остаточному результаті впливає на якісний стан кадрів державної служби в конкретно взятому навчальному році. Структурні підрозділи ЦОВВ, облдержадміністрації, територіальні органи міністерств і відомств України зобов’язані направляти на навчання вказані категорії працівників відповідно до плану-графіка. Тривалість підвищення кваліфікації визначається з урахуванням вимог нормативно-правових актів з питань підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування спільно із замовниками навчання.

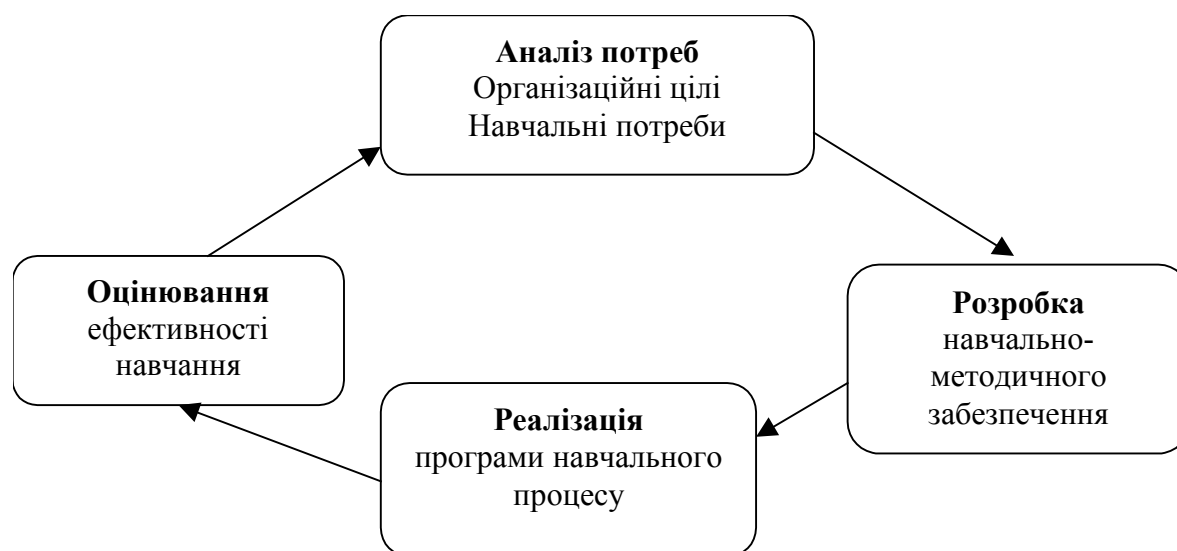


Рис. Схема системного підходу в організації навчання

Підвищення кваліфікації державних службовців здійснюється в основному за денною формою навчання, менше – за заочною, дистанційною формами. Форми навчання можуть бути поєднані (заочно-дистанційна, очно-дистанційна). Тривалість навчання за певними формами визначається відповідними програмами підвищення кваліфікації.

Дистанційне навчання (далі – ДН) – форма навчання, що реалізується в умовах віддаленості слухача та викладача на основі поєднання основних засад денної форми підготовки й використання електронних інформаційних і телекомунікаційних технологій. За своєю сутністю дистанційна форма навчання є різновидом денної форми навчання, в яку інтегровано дистанційне навчання як освітня технологія. Дистанційна форма навчання вважається інноваційною формою підвищення кваліфікації слухачів безпосередньо за місцем їх проживання (перебування), без відриву від основної діяльності та на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Прикладом успішної реалізації ДН форми навчання на сьогодні є Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України. Активно впроваджується ДН форми навчання в Харківському РІДУ, апробація навчання здійснюється також в окремих навчальних закладах і центрах підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців.

У Національній академії державного управління при Президентові України забезпечення дистанційної форми навчання здійснюється управлінням інноваційних технологій навчання. Для професійного розвитку осіб, зарахованих до Президентського кадрового резерву “Нова еліта нації”, організовано два етапи дистанційного навчання, яке починається вступним семінаром. Зустрічі з тьютором відбуваються з періодичністю 1–2 рази на тиждень, заліки проводяться в письмовій формі.

Основними видами дистанційної технології навчання є кореспондентське, радіотелевізійні технології, мережеві. Для розташування навчальної інформації в різних форматах (текстовому, аудіо-, відео-, презентації тощо) залежно від її обсягу та необхідності використання додаткових сервісів навчальні організації мо-

жуть використовувати як окремі Web-сторінки і Web-сайти, так і більш потужні Web-портали.

Спілкування з тьюторами реалізується через електронну пошту, теле- або відеоконференцзв'язок.

Організація навчання в умовах модернізації системи підвищення кваліфікації державних службовців потребує впровадження нових підходів, а саме:

- розширення форм організації підвищення кваліфікації (очно-дистанційна, коучинг, локальна, стажування тощо);

- запровадження нових організаційних навчальних систем – кредитно-модульної, кредитно-трансферної та транспарентної (відкритих систем). Це дасть змогу слухачам самим керувати навчальним процесом, обирати програми підвищення кваліфікації та змістові модулі (*змістовий модуль – сукупність навчальних тем, що відповідає конкретній складовій професійної компетентності державних службовців відповідної категорії посад*) відповідно до своїх навчальних потреб, накопичуючи при цьому кредити; удосконалювати інструментарій вивчення навчальних потреб.

Документами контролю за професійним навчанням слухачів кредитно-модульної, кредитно-трансферної та транспарентної систем організації навчання можуть бути залікові книжки (паперові, електронні), витяги з онлайн-реєстрацій та накази про зарахування на навчання.

Відповідно до нормативно-правових документів учасниками навчального процесу з підвищення кваліфікації є:

- *слухачі* (державні службовці, посадові особи місцевого самоврядування, які займають відповідні категорії посад, особи з кадрового резерву на ці посади; депутати, помічники депутатів; представники громадських організацій і політичних партій; організатори навчання і викладачі закладів системи підвищення кваліфікації);

- *викладачі* (науково-педагогічні працівники навчальних закладів; співробітники науково-дослідних установ; керівні працівники органів державної влади й органів місцевого самоврядування, експерти, представники громадських організацій, зарубіжних інституцій).

Організаційна робота науково-педагогічних працівників з підвищення кваліфікації включає: проведення науково-практичних конференцій, семінарів, “круглих столів”, аудиторних та виїзних занять; організацію підготовки науково-практичних збірників і науково-методичних, інформаційно-методичних матеріалів.

Комплектування навчальних груп здійснюється відповідно до Плану графіка навчання. Наповнюваність навчальних груп визначається залежно від виду підвищення кваліфікації, виду навчальних занять і конкретних умов їх проведення, але не менше ніж 8 осіб. Навчальний час слухача визначається кількістю облікових одиниць часу, відведених для здійснення програми підвищення кваліфікації.

Розподіл державних службовців за територіальним, категорійним принципом, формами навчання між навчальними закладами Системи передбачає дієву координацію роботи із забезпечення ефективності професійного навчання. З 1996 р. функціонує Координаційна рада Національної академії державного управління при Президентові України з надання методичної допомоги регіона-

льним і галузевим закладам підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, діяльність якої забезпечує Інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Отже, сучасні трансформаційні процеси та соціально-економічні зміни, які відбуваються внаслідок впровадження реформ державного управління, приводять до необхідності модернізації системи професійного навчання державних службовців, активного впровадження інноваційних організаційних форм підвищення кваліфікації. Сьогодні ця система є стратегічним ресурсом модернізації державного управління та економічного зростання через забезпечення підготовки конкурентоспроможних кадрів, здатних до креативного мислення, прийняття ефективних рішень у нестандартних ситуаціях та застосування інноваційних підходів у роботі.

#### **Список використаної літератури**

1. Про державну службу : Закон України від 17 листопада 2011 р. № 4050-VI (вступає в дію з 1 січня 2014 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>.

2. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.

3. Національний план дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” : Указ Президента України від 12 березня 2012 р. № 187/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua>.

4. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки : Указ Президента України від 1 лютого 2012 р. № 45/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua>.

5. Про схвалення концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: розпорядження Кабінету Міністрів України від 28 листопада 2011 р. №1198-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>.

6. Про затвердження Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців: Постанова Кабінету Міністрів України від 7 липня 2010 р. № 564 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/564-2010>.

7. Шайдеров В.О. Механізми вдосконалення фахової підготовки державних службовців : монографія / В.О. Шайдеров. – Х. : Вид-во Харрі НАДУ “Магістр”, 2004. – 224 с.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2013.*

---

### **Ларина Н.Б. Организационные основы профессионального обучения государственных служащих в системе повышения квалификации**

*В статье раскрыты научно-практические аспекты организации профессионального обучения государственных служащих в системе повышения квалификации.*

**Ключевые слова:** *формы и виды обучения; концептуальные основы; имплементация норм; план-график; дифференцированный, практико-ориентированный, технологический подходы.*

### **Larina N. Organizational principles of training of civil servants in-service training**

*The article deals with the the scientific and practical aspects of organization of professional training of civil servants in the skills upgrading system.*

**Key words:** *forms and kinds of studying; conceptual bases; implementation rules; schedule; differentiated, practice-oriented, technological approaches.*



## ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

*У статті проаналізовано завдання щодо діяльності соціальних педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі. На підставі професійного призначення охарактеризовано напрями роботи й визначено потенціал соціального педагога до формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності.*

**Ключові слова:** *потенціал, безпечна життєдіяльність, соціальний педагог, напрями діяльності, професійне призначення.*

Життєдіяльність людини нерозривно пов'язана з навколишнім середовищем її перебування, яке, у свою чергу, сповнене небезпеками. Безпека життєдіяльності визнається у всьому світі однією з найбільш важливих проблем, які потребують вирішення. Кожна людина – і дорослий, і дитина – в будь-який момент може опинитися в надзвичайній ситуації, зіткнутися з небезпекою. Техногенні та екологічні катастрофи, терористичні акти, військові конфлікти, зростання злочинності, соціальна та економічна нестабільність особливо гостро позначаються на дітях [2, с. 4]. Таким чином, завдання держави полягає в тому, щоб через удосконалену систему освіти надати педагогам і батькам умови для формування готовності дітей до зустрічі зі складними життєвими ситуаціями та небезпеками сучасного середовища з метою збереження їх життя й здоров'я.

Виникає проблема пошуку фахівця, здатного у межах своєї професійної діяльності винайти систему й забезпечити її роботу щодо формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності, як в умовах загальноосвітнього навчального закладу, так і поза ним.

Окремі теоретичні та методологічні питання з формування основ безпечної життєдіяльності у школярів відображено в працях В.І. Бабич, М.Р. Батіщевої, Р.Ю. Васильєвої, С.П. Гвоздій, О.В. Жабокрицької, Г.І. Лук'яненко, Т.А. Петухової, О.В. Пуляк, Л.Є. Пундик, Є.Р. Чернишова, Є.В. Яковенко-Глушенкова. Дослідження Г.Д. Кондрацької, В.В. Березуцького, Є.П. Желібо, В.М. Заплатинського, В.В. Зацарного, В.В. Нестеренко, Л.А. Сидорчук, І.Л. Царенко, присвячені підготовці фахівців з безпеки життєдіяльності.

**Мета статті** – виявити потенціал в професійній діяльності соціального педагога до формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності.

Реформування освіти в Україні як реалізація Державної національної програми “Освіта: Україна ХХІ ст.”, у якій визначено “стратегію розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу на ХХІ ст., створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації”, зумовило виникнення й розвиток психологічної служби в

системі освіти України. Як визначає Положення про психологічну службу системи освіти України, затверджене наказом Міністерства освіти України від 03.05.1999 р., психологічна служба – це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що становлять єдину систему, основою якої є фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби. Відповідно до цього Положення основною метою діяльності психологічної служби є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх його учасників, зокрема, учнів загальноосвітнього навчального закладу. Положення про психологічну службу системи освіти України передбачає забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів України практичними психологами та соціальними педагогами. Але у зв'язку з чинними на час затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України нормативами чисельності в загальноосвітніх навчальних закладах зарахування соціальних педагогів до ЗНЗ можливо лише за наявності вакантних посад практичних психологів.

Однак, відповідно до концепції реформування освіти, Міністерство освіти і науки України ставить завдання (лист Міністерства освіти і науки України “Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів” від 02.08.2001 р. № 1/9-272), якісне виконання яких неможливо без професійної одиниці ЗНЗ – соціального педагога:

1. Здійснювати психологічний супровід розвитку дітей та учнівської молоді: психологічний супровід процесу пристосування першокласників до шкільного життя (виявлення дітей, які мають труднощі в адаптаційний період; індивідуальна психодіагностика для визначення причин труднощів адаптації; консультування вчителів, батьків з питань індивідуального підходу в роботі з такою категорією дітей); профілактика дезадаптації учнів під час переходу з початкової до середньої школи (виявлення можливої “групи ризику” дезадаптації учнів, які стикаються з труднощами в навчанні, поведінці, ознаки емоційних розладів, які займають у класі позицію “відторгнутих”); визначення причин труднощів і розробка шляхів їх подолання); робота з обдарованими дітьми та дітьми з творчими здібностями (психодіагностика дітей з високим інтелектуальним потенціалом; виявлення обдарованих і талановитих дітей; індивідуальні психологічні консультації для таких дітей і їх батьків; групова робота з розвитку комунікативних навичок, креативності); психологічний супровід розвитку підлітків (діагностика особистісних рис і якостей, особливостей характеру; стимулювання саморозвитку та самовиховання; консультування з особистісних проблем; тематичні бесіди, навчальні заняття, тренінг); робота з учнями старшого шкільного віку (виявлення психологічної готовності до “дорослого” життя; діагностика варіантів особистісного самовизначення; допомога у вирішенні проблеми минулого, теперішнього, майбутнього; індивідуальна і групова робота з педагогами, батьками з проблем неблагополуччя старшокласників, пошуку розуміння у спілкуванні, проведення виховних заходів).

2. Брати участь у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу, що передбачає: виявлення дітей “групи ризику” в початковій школі; роботу з підлітками “групи ризику” (розробка конструктивних поведінкових стратегій щодо подолання труднощів; соціально-педагогічний патронат); профілактику правопорушень серед неповнолітніх (з'ясування мотивів девіантної поведінки; індивідуа-

льні бесіди, обговорення ситуації в групі чи класному колективі; психокорекція; проведення консультацій з педагогами і батьками з вибору відповідних виховних заходів); орієнтація учнів на здоровий спосіб життя (профілактика тютюнокуріння, алкоголізму, наркоманії, віл-інфекції, СНІДу: викладання курсу “Валеологія”, окремих розділів курсу “Основи безпеки життєдіяльності”; тренінги з розвитку навичок прийняття рішень, захисту від тиску з боку однолітків); запобігання суїцидальній поведінці дітей і підлітків (соціометричні дослідження в дитячих колективах; попередня діагностика факторів ризику; корекційно-відновлювальна робота; консультування педагогів, класних керівників, батьків тощо) [4].

Ці та багато інших завдань, які були покладені на психологічну службу і, як наслідок, зміни нормативів чисельності в ЗНЗ привели до введення в 2004–2005 навчальному році окремої посади соціального педагога, яка до цього часу не була обов'язковою, а лише взаємозамінною з посадою практичного психолога. Таким чином, соціально-педагогічний процес ЗНЗ очолив провідний фахівець з питань соціально-педагогічної роботи й освітньо-виховної діяльності з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх усебічного розвитку [1, с. 79].

Призначення соціального педагога як представника нової професійної групи, покликаною турбуватися про людину та її безпечне існування, полягає в тому, щоб створювати умови для збереження, зміцнення здоров'я та захисту вихованців; формувати та розвивати моральні якості, соціально значущі орієнтації та установки; запобігати негативним впливам на розвиток особистості; створювати сприятливі умови для розвитку особистості; реалізовувати профілактичні, реабілітаційні, корекційно-терапевтичні заходи щодо позитивної соціалізації особистості; організовувати взаємодію освітніх та позашкільних закладів та установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх усебічного розвитку та організації їх навчання. На відміну від звичайного педагога в навчальному закладі, в роботі соціального педагога першорядну роль відіграє не навчальна, а, передусім, виховна функція, за допомогою якої відбувається не тільки передача інформації, а формування у школярів такого світогляду, якостей та вмінь, які в подальшому повинні дати йому змогу самостійно здобувати знання, засвоювати нові види діяльності, свідомо зберігати власну безпеку, життя, здоров'я, формувати відносини в соціумі і постійно, в будь-якому віці, зберігати соціальну мобільність у різних життєвих ситуаціях [3, с. 40–41].

Професійне призначення й перелік завдань, покладених на соціального педагога, дають змогу визначити його потенціал щодо формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах ЗНЗ. Професійні можливості соціального педагога в межах окресленої проблеми дають змогу для реалізації таких напрямів його діяльності: профілактика правопорушень та злочинів; формування здорового способу життя; профілактика асоціальних явищ – проституції, вандалізму, бродяжництва; пропаганда шкідливих для здоров'я чинників – алкоголізму, куріння, наркоманії, токсикоманії; профілактика СНІДу; навчання заходів із запобігання вуличному та побутовому травматизму, надзвичайним ситуаціям і організації усунення їх негативних наслідків.

Отже, формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності є невід'ємною частиною соціально-педагогічного процесу ЗНЗ, а участь соціального педагога у цьому процесі важко переоцінити. Підготовка вихованців до безпечної життєдіяльності усвідомлюється соціальним педагогом як педагогічний принцип, що орієнтує на формування особистості, яка готова діяти в небезпечних й екстремальних умовах, яка прагне до постійного самовдосконалення та реалізації нових можливостей [5, с. 247].

**Висновки.** Таким чином, соціальний педагог як фахівець, котрий запобігає небезпеці, своєчасно діагностує та ліквідує причини її виникнення, сприяє профілактиці різноманітних небезпек, має величезний потенціал щодо підготовки школярів до безпечної життєдіяльності.

У подальшому вважаємо за необхідне визначення структурних компонентів соціально-педагогічної діяльності з формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

#### **Список використаної літератури**

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Гаткин Е.Я. Безопасность ребенка / Е.Я. Гаткин. – М. : Лист, 2007. – 173 с.
3. Дронова Т.А. Социально-педагогические аспекты формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов / Т.А. Дронова, А.А. Дронов // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. трудов / [науч. ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж : ВГПУ, 2009. – Вып. 6. – С. 40–44.
4. Наказ МОН України від 02 серпня 2001 р. № 1/9-272 “Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів”.
5. Савицкая Н.В. Воспитание культуры безопасной жизнедеятельности в социально-педагогическом процессе / Н.В. Савицкая // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 244–247.

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.*

---

#### **Логвинова Е.В. Профессиональный потенциал социального педагога к формированию готовности школьников к безопасной жизнедеятельности**

*В статье проанализированы задачи деятельности социальных педагогов в общеобразовательном учебном заведении. На основании профессионального назначения охарактеризованы направления работы и определен потенциал социального педагога к формированию готовности школьников к безопасной жизнедеятельности.*

**Ключевые слова:** потенциал, безопасная жизнедеятельность, социальный педагог, направления деятельности, профессиональное назначение.

#### **Logvinova E. Professional capacity to form social educator ready students for safe life**

*The paper analyzes the problem of the social educators at the secondary schools. Based on the professional use described direction and determine the potential for the formation of the social educator ready students for life safety.*

**Key words:** capacity, secure livelihoods, social educator, activities, professional appointment.

## КАЗКИ ГРЕКІВ ПРИАЗОВ'Я ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї

*У статті розглянуто роль і місце фольклору в сучасній педагогіці раннього дитинства, продовжено розробку вирішення проблем виховання дошкільників на фольклорних джерелах. Проаналізовано характерні особливості фольклору греків Приазов'я та використання прозаїчних форм фольклору у всебічному розвитку дітей дошкільного віку, формуванні первинних навичок художньо-мовленнєвої діяльності, вихованні морально-етичних якостей. На прикладі казок греків Приазов'я зроблено спробу узагальнити національний досвід формування образного мислення, уяви, а також регулювання поведінкової моделі дитини й педагогічного впливу на дітей з урахуванням їх вікових особливостей і національного менталітету.*

**Ключові слова:** менталітет, національна культура, народна культура, фольклор, міф, казка, казки греків Приазов'я.

Життєвий досвід нагромаджується протягом усієї історії існування народу, відображуючись у народних традиціях. Багатий арсенал народних традицій, сформований у конкретних історичних умовах розвитку народу, повинен бути широко використаний. Культурна спадщина народу містить педагогічно ціннісні ідеї й століттями перевірений досвід виховання, які, розвиваючись, збагачують світову педагогічну думку.

Приазов'я – це регіон з досить багатим та різноманітним етнічним складом, у якому провідну роль у формуванні менталітету відіграють греки Приазов'я. Для сучасної світоглядно-ціннісної свідомості культури греків Приазов'я стає характерним особливе методологічне бачення, засноване на відновленні традицій, символічного світу і їх міфологічних джерел [11]. Філософія суспільного й родового буття сформувалася в глибинних шарах людського буття та культурі. Спосіб такого життя, як індивідуального, так і колективного, трансформувалася в ціннісні орієнтації та пріоритети, які збереглися переважно в звичаях предків, обрядах і ритуалах. Саме цим зумовлена **мета** нашої **статті** – розглянути фольклор греків Приазов'я як джерело, що відображає етнічний менталітет і спосіб виховання й навчання покоління, яке підростає.

Так, питання сімейно-родового життя грецької діаспори в Україні досліджували: М. Араджионі, Ю. Іванова, І. Пономарьова, але це були праці історичного й етнологічного характеру [1, с. 65]. Кожне суспільство зацікавлене в збереженні та передачі нагромадженого досвіду, інакше неможливий не тільки його розвиток, а й саме існування. Знання культури власного народу, вміння зрозуміти його, бажання долучитися до його подальшого розвитку можуть стати основою активної творчої діяльності людини, якщо знайомити з рідною культурою з раннього дитинства.

Нагромаджений досвід, знання та вміння раніше передавали від дорослих до дітей переважно в сім'ях, тому основу народної педагогіки становить, перш за все, сімейна педагогіка.

Фольклор греків Приазов'я – це вже не вузька доріжка від минулого через сьогодні в майбутнє, а повноводне джерело – чисте й вічне. Тому пізнання дітьми народної культури, народної творчості, народного фольклору знаходить відгук у дитячих серцях, позитивно впливає на естетичний розвиток дітей, розкриває творчі здібності кожної дитини, формує загальну духовну культуру [11]. Завдяки фольклору дитина легше входить у навколишній світ, повніше відчуває красу рідної природи, засвоює уявлення народу про красу, мораль, знайомиться із звичаями, словом, разом з естетичною насолодою вбирає те, що називається духовною спадщиною народу, без чого формування повноцінної особистості неможливо.

Перші дослідження фольклору греків Приазов'я були здійснені в ХІХ – на поч. ХХ ст. Ф. Брауном [2, с. 78], С. Марковим [7, с. 406], М. Гайдаєм [3, с. 56] та ін. Із дослідників другої половини ХХ ст. варто згадати праці Т. Чернишової [11, с. 98], М. Араджионі [1, с. 93] та ін., які дають підстави для аналітичного дослідження проблем духовної культури греків Приазов'я.

Вивчення фольклору грецької народності в Україні становить великий інтерес для вчених різного профілю. Проте фольклор греків Приазов'я ще майже не вивчений.

Народна творчість була та залишається одним з найважливіших факторів впливу на всебічний і гармонійний розвиток особистості, як дитини, так і дорослого. Залучення дошкільника до усного фольклору особливо актуально в наш час – час сучасних технологій, коли діти швидше опановують Інтернет, ніж вчаться читати.

Казка є необхідним засобом у формуванні дитиною світу, як зовнішнього, так і внутрішнього. У плані гармонійного розвитку особистості казки відіграють велику роль, адже впливають як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості, формуючи певні зразки поведінки. Казки викликають емоційний відгук дітей, демонструють різні виходи з конфліктних ситуацій, віру в усе добре і світле.

На жаль, казки поступово зникають із живого побуту, проте вони продовжують виконувати важливі функції: соціалізаційну, креативну, голографічну, розвивально-терапевтичну, культурно-етнічну, вербально-образну. Розглянемо кожну функцію детальніше:

1. Соціалізуюча функція казки, тобто при спілкуванні нових поколінь до загальнолюдського та етнічного досвіду, що акумульований в інтернаціональному світі казок.

2. Креативна функція, тобто здатність виявляти, формувати, розвивати й реалізувати творчий потенціал особистості, його образне та абстрактне мислення.

3. Голографічна функція виявляється в трьох основних формах:

- здатність казки в малому виявляти велике;
- здатність уявляти світобудову у тривимірному просторовому й часовому вимірах (небо – земля – підземний світ; минуле – сучасне – майбутнє);
- здатність казки актуалізувати всі органи чуття людини, бути основою для створення всіх видів, жанрів, типів естетичної творчості.

4. Розвивально-терапевтична функція, тобто виховання здорового способу життя, охорона людини від згубних захоплень, пристрастей.

5. Культурно-етнічна функція, тобто прилучення до історичного досвіду різних народів, етнічній культурі: побут, мова, традиції, атрибутика.

6. Вербально-образна функція, тобто формування мовної культури особистості, володіння багатозначністю й художньо-образним багатством мови [6, с. 23].

Таким чином, виходячи з вищеперелічених функцій казки, слід зазначити, що вона є ефективним педагогічним засобом, що дає змогу особистості не тільки розвивати власний потенціал, а й долучатися до соціального досвіду людства, накопичуючи тим самим індивідуальний соціальний досвід. Вивчення казки дає можливість виявити світоглядні установки, моральні уявлення, норми й правила поведінки їх творців.

Казки збирала румейська поетеса О.Н. Петренко-Ксенофонтowa. Одна казка з її записів (“Лінива кішка”) була опублікована новогрецькою мовою в газеті “Новий шлях” (Ташкент), а в перекладі російською мовою О.М. Петренко й П.І. Ксенофонтowa упорядкували збірник казок греків півдня Донбасу.

У казках греків Приазов’я (як румейського, так і урумського походження) сюжет, фабула розвитку подій, атрибутивні характеристики персонажів, зачин і кінцівки можуть бути схожими, а сюжетна експозиція, персоналізація дійових осіб завжди варіативні [5, с. 144].

Ідейна спрямованість казок греків Приазов’я є яскравим прикладом відображення багатовікової боротьби грецького народу за своє щасливе майбутнє. Фольклорну спадщину у вигляді казок завжди розглядають як основу для дефініції соціальної та моральної компонент побутування етносу.

Грецькі народні казки дуже неоднорідні за стилем, тематикою, походженням і художньою цінністю. Загалом вони представлені казками про тварин, побутовими та чарівними казками [4, с. 26]. Крім вищезазначених жанрів казок у греків, дослідниця Т. Чернишова виділяє ще один жанр – новелістичний [11, с. 101]. Він точно передає побут, обставини народного життя, проте містить вигадку, події та дії, яких насправді бути не може. У кожного жанрового різновиду казки є свої особливості, що виникли в результаті творчості народних мас, їх багатовікової художньої практики.

Казки про тварин – один із найбільш яскравих поетичних та соціально значущих явищ грецького фольклору [10, с. 68]. Зазвичай у грецьких народних казках про тварин героями є звірі (ведмідь, вовк, лисиця, заєць тощо), наділені однаковими, загальноприйнятими рисами характеру. Заєць боязливий, лисиця хитра, вовк жадібний, дурний, ведмідь незграбний, добрий. Кожна тварина в них – алегорія на цілий клас або тип людей, відносини між ними. Сміючись над вчинками тварин, автор висміює все суспільство.

Казки про тварин з найдавніших часів посідають важливе місце в системі ідейного, морально-етичного та морально-естетичного виховання покоління, що підрастає. Всім своїм існуванням вони стверджують перемогу розуму над грубою фізичною силою, добра над злом, проповідують ідею колективізму й дружби. Вивчення тваринного епосу дає змогу глибше пізнати історію народу, особливо на ранніх етапах, його побут, морально-етичні норми [4, с. 74]. Аналіз ідейного змісту та особливостей поетики казок про тварин дає можливість простежити деякі етапи еволюції фольклорного процесу, а також розкрити ті “закони краси”, за якими створювалися досконалі народнопоетичні твори.

До грецьких казок про тварин належать такі: “Ο λύκος και η αλεπού” (“Вовк та лисиця”, Урзуф), “Σκύλος και γάτα” (“Собака та кіт”, Сартана) [10, с. 135], “Ταξιδιώτης, ο λύκος και η αλεπού” (“Мандрівник, вовк та лисиця”, Кременівка), “Ποντίκι-κουτσός”, (“Кульгава миша”, Мангуш) [5, с. 82] “Γάμπας και κατσικίσιο”, (“Теля й козеня”, Ялта), “Πετεϊνός και κότα”, (“Курочка та півник”, Сартана) [12, с. 218] та ін. У простих, нехитрих творах цього циклу, які дбайливо й зацікавлено розповідаються дітям у кожній грецькій родині, обстоюється сила та мудрість слабких, відкинутих і приречених, їхня стійкість та витривалість, що ґрунтуються на вірі в добро, на взаємній підтримці й дружбі.

Аналізуючи грецьку народну казку “Πετεϊνός και κότα” (“Півник та курочка”) [12, с. 220] слід зазначити, що в ній автор наголошує на тому, що не слід бути жадібним до інших, адже за це можна добре поплатитися своїм здоров'ям і навіть життям. Жадібним у цій казці автор зображає півника, курочку ж навпаки – щедрою, доброю, дбайливою.

Таким чином, у казках про тварин діти чітко розпізнають межу між гарними і поганими вчинками, добром і злом, дружбою і ворожістю, заздрістю і доброзичливістю, жадністю і щедрістю тощо. Соборність – єдність справи, думки, почуття протистоять у казках егоїзму, жадібності, усьому тому, що робить життя сірим, нудним, прозаїчним. У казці відображаються й інші моральні цінності: доброта як милосивість до слабшого, яка панує над егоїзмом і виявляється в здатності віддати іншому спадщину й пожертвувати за іншого життя; страждання як мотив добродесних вчинків і подвигів; перемога сили духовної над силою фізичною. Втілення цих цінностей робить зміст казки глибшим на протигагу наявності її призначення.

У казках про тварин діти засвоюють принцип соціальної ієрархії: сильний завжди вгорі. Це насамперед лев або ведмідь, що зовсім не означає, згідно з казкою, що сильний – найсправедливіший. Казка іноді пропонує дитині поміркувати про те, що таке справедливість і несправедливість.

Сюжет у грецьких народних казках, як і у фольклорних творах про тварин цього жанру більшості етносів, нескладний. Подій у них мало. Найчастіше розробляється мотив зустрічі: лисиці з вовком, людини з ведмедем, козла та барана з вовком і ведмедем, курочки з півнем тощо. Тривалість дії позначається системою повторів [9, с. 223].

Грецькі казки про тварин мало схожі на розповіді із життя тварин. Тварини в казках лише до певної міри діють у згоді зі своєю природою й більшою мірою виступають носіями того чи іншого характеру та виробниками тих чи інших дій, які повинні бути віднесені, насамперед, до людини. Тому світ звірів у казках доповнений людською уявою, він є формою вираження думок і почуттів людини, її поглядів на життя.

Наступний, не менш цікавий жанр грецької народної казки – чарівні казки. Тут усе незвичайно, фантастично, нереально. У грецьких чарівних казках створено цілий світ фантастичних предметів, речей і явищ. Чарівні казки – конкретні художні твори народного мистецтва. Фантастика казок створена колективними творчими зусиллями грецького народу. Як у дзеркалі, у ній відбилися життя народу, його вдача [4, с. 89].

Чарівна казка має в своїй основі складну композицію, яка має експозицію, зав'язку, розвиток сюжету, кульмінацію й розв'язку. В основі сюжету чарівної



казки оповідання про подолання втрати або нестачі, за допомогою чудових засобів або чарівних помічників. В експозиції казки присутні стабільно два покоління – старше (цар із царицею, король з королевою тощо) і молодше (хлопець з братами або сестрами). Також в експозиції присутнє відлучення старшого покоління. Посилена форма відлучення – смерть батьків. Зав'язка казки полягає в тому, що головний герой або героїня виявляють втрату чи нестачу, або ж тут наявні мотиви заборони, порушення заборони й подальша біда. Тут початок протидії, тобто відправлення героя з дому. Розвиток сюжету - це пошук втраченого чи відсутнього.

Кульмінація чарівної казки полягає в тому, що головний герой або героїня б'ються з потойбічною силою й завжди перемагають її (еквівалент битви – розгадування важких завдань). Розв'язка – це подолання втрати або нестачі. Зазвичай герой (героїня) в кінці набуває вищого соціального статусу, ніж у нього був на початку [8, с. 80].

На відміну від казок про тварин, у чарівних казках герої вже мають власні імена (Ламія, Яннакіс, Маріо, Маноліс та ін.), чітко простежуються фантастичність подій. Так, у грецькій чарівній казці “Н κόρη της μάγισσας” (“Відьмина дочка”) [10, с. 93] герої казок, тікаючи від відьми, перетворюються на різні предмети: церкву та дзвіницю, водицю й джерельце, море та качечку. Сама ж відьма стає хмарою. Неживі предмети при цьому стають живими (пташки, яких виліпили з муки, ожили та розмовляли людським голосом). У казці “То κορίτσι από την γλάστρα” (“Дівчина з квіткового горщика”) [10, с. 64] також виявляється елемент фантастичності (дівчинка народжується та живе у квітковому горщику, розмовляє із сонцем).

Знайомлячись із чарівними казками, діти спостерігають різноманітні моделі поведінки людей. Так, відьма у казках виступає лицемірною, злою, підступною, хитрою, підлою, заздрісною; принцеса, навпаки, доброзичливою, благородною, відважною, самостійною, розумною тощо. Неслухняність, непокірність, порушення заборони карається жорстокими випробуваннями. Головне в таких казках – боротьба за любов, за правду, за добро, негативні персонажі – фантастичні (відьма, чаклун та ін.).

У побутових казках немає див і фантастичних образів, діють реальні герої: чоловік, дружина, солдат, купець, бояриня та ін. У побутовій казці зображено звичайне життя людей, їх побут. З неї можна дізнатися, яким було селянське господарство, що робили селяни тощо. У них показано реальне життя, соціальний зміст; висміяно негативні людські якості: підлість, лицемірство, брехня, заздрість, жадібність тощо. Високі моральні якості належать не багатіям і людям високого рангу, а представникам із народу (солдатам, старим людям).

Однією з головних чеснот грецьких побутових казок вважається любов і шанобливе ставлення до батька й матері. Так, у грецькій побутовій казці “Κορίτσι στον πόλεμο” (“Дівчина на війні”) [5, с. 34] донька царя виступає надзвичайно сміливою, турботливою, на відміну від інших двох сестер, та йде на війну замість свого батька. Вона мужньо проходить усі випробування війни, перемагає та повертається додому.

У казці порушено питання про виховання працьовитості, яке зводиться в ранг моральної чесноти. На прикладі поведінки своїх героїв вона стверджує, що працювати повинен кожен член суспільства. Виховання цієї якості має почина-

тися ще в дитинстві з боку не кого-небудь, а саме батьків. Численні приклади зі світу казок свідчать про те, що право на щастя мають ті герої казок, хто вірний боргу, працьовитий і прагне добра. Побутові казки вчать виплутуватися з непростих ситуацій, із честю виходити з випробувань, перемагати страх. Побутова казка дає правильну моральну орієнтацію, прищеплюючи любов до праці і повагу до людей, які працюють. Казку цікавлять питання, актуальні не стільки для окремо взятого індивідуума, скільки для тієї чи іншої спільності [4, с. 52].

Такі казки виховують у дітей почуття взаємодопомоги, дружби, єдності, вірності, щедрості, вміння підкоряти особисте загальному. Відповідно, заперечується егоїзм, індивідуалізм, тобто все, що заважає процвітанню колективу, сім'ї.

Серед основних жіночих якостей, що оспівуються в казках греків Приазов'я, є: працелюбність, терплячість, ввічливість, покірність. Водночас казка вселяє необхідність і навіть корисність випробування потужності жіночої любові й сили відданості своїм чоловікам. Казка вселяє можливість подолання різних життєвих незгод і пропонує це робити жінкам силою самої лише любові. Головна винагорода для дівчини (якщо вірити зразкам еллінської казки) – це вдалий шлюб “з кучерявим, молодим хлопцем” та багатство. Подальший розвиток “життєвого сценарію” героїні казки випускається (життя після весілля завжди залишається в казці “за кадром”). Образ чоловіка в грецьких казках зображували переважно, як сильного, працьовитого, домінуючого над жінкою [11].

Грецькі побутові казки короткі за своїм змістом. У центрі сюжету зазвичай один епізод, дія розвивається швидко, немає повторення епізодів, події в них можна визначити як безглузді, смішні, дивні.

Новелістичні казки мають однакову композицію із чарівними, але якісно відрізняються. У казці цього жанру, на відміну від чарівної, відбуваються справді надзвичайні події (працівник перемагає чорта) [8, с. 94].

Цікаві зачини й кінцівки казок греків Приазов'я. Типовий урзуф-ялтинський зачин: *“Мі та заманя мі та тірус, оди цавуріван мі та лагус, еспіранан мі т аліпус”* (“За тих часів, за тих років, коли зайцями орали, а лисицями поле засівали”) – у Греції не поширений. У селах Сартана, Зоможне, Кременівка та Куйбишеве відомий лише татарський зачин: *“Бір заман да вар іди, бір заман да йохіди”* (“Було не було”) або в перекладі місцевою говіркою: *“Ішин т асле йохсам тішин”* (“Було це насправді чи ні”).

Казка може починатися й без зачину: *“Єзінь енась васіояс мі т васідпула”* (“Жив був цар із царицею”), *“Канис васдеяс ітун біздетнийс”* (“В одного царя не було дітей”).

Серед кінцівок заслуговує на увагу витончена урзуф-ялтинська:

*“Го па Имна аті, мена па те расані м, ббкані м ена алуг, та пубаря т тіритка, т рабь ступітик, пула пула зіяфетя ббкані м. Тига Їркумна спит, Нюня Гургурош петаксь сахтаря. Т алгу м паць амеса, аленсан та пубаря т, п'ят т рабь т, халасан акат уда та зіяфетя м, та пібіча сбрінсан да, бибурса типта на сас фер”* (“І я там була, і мене частували, дали мені коня. Ноги його з воску, хвіст з вичісків. Дали мені багато-багато гостинців. Коли я поверталася додому, Нюня Гургурош (сусідка розповідачки) викинула на дорогу жар з пічки. Наступив мій кінь на жар, розтанули йому ноги, зайнявся хвіст, покотилися додолу всі мої гостинці, хлоп'ята їх розтягли. Так я нічого не змогла вам привезти”) [11].

Своєрідною в казках Приазов'я є конкретизація географії та дійових осіб. У кінцівках слухачі і їх знайомі стають співучасниками казки. У тексті казки з'являються “їрманські васілея йрс, американські васілея йос”, події ніколи не переносяться у “тридев'яте царство, тридесяте господарство”.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, можна з упевненістю ще раз декларувати той факт, що казка є невід'ємною частиною фольклорного багатства будь-якого народу. Незважаючи на універсальність та інтернаціональність її сюжетів, кожен народ вкладає в казку свою особливу життєву й соціальну філософію, зумовлену сформованим традиційним побутом та історією, тому він має свої національні сюжети, а при спільності казкового сюжету створює його національну версію. Із цієї причини вивчення казки на конкретному національному ґрунті є важливим для з'ясування національного та міжнародного в цьому виді розповідного фольклору будь-якого народу.

Таким чином, саме існування казок греків Приазов'я зумовлено світоглядними установками її носіїв, які надавали їй не стільки розважальне, кумедне, скільки морально-етичне значення, виявляючи тим самим своє неоднозначне ставлення до казкового світу.

Якщо порівнювати казку з іншими літературними формами, то чітко буде видно безсумнівні переваги першої. Наприклад, міф, як і казка, говорить мовою образів, але він песимістичний, а діти не люблять поганих кінців, тому не сприймають міф як розповідь про щось цікаве і захопливе [6, с. 20]. Літературний твір має привертати увагу дитини, порушувати її допитливість, збагачувати життя, розвивати інтелект, допомагати розуміти саму себе, контролювати свої бажання й емоції, а також виражати все це словами. Всім цим вимогам задовольняє тільки казка. Діти, яких виховували на казках, мають більший словниковий запас, краще відчують мову й володіють нею, не кажучи про те, що на підсвідомому рівні в них закладається фундамент формування морально-етичних норм і правил, основи життєвого досвіду.

#### **Список використаної література**

1. Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории и культуры (80-е гг. XVIII в. – 90-е гг. XX в.) / М.А. Араджиони. – Симферополь : Амена, 1999. – 132 с.
2. Браун Ф.А. Мариупольские греки / Ф.А. Браун // Живая старина. – 1990. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 78–92.
3. Гайдай М.М. Пісенний фольклор греків Приазов'я / М.М. Гайдай // Під одним небом. Фольклор етносів України. – К. : Головна спеціалізована редакція мовами національних меншин України, 1996. – С. 56–68.
4. Кербелите Б. Книга народных сказок: структурно-семантическая классификация литовских народных сказок / Бронислава Кербелите. – М. : РГГУ, 2001. – Ч. 2. – 724 с.
5. Кір'яков Л.Н. Казки греків Приазов'я / упор. Л.Н. Кір'яков, пер. А.Д. Андрєєва. – Донецьк ; Донбас, 2007. – 144 с.
6. Кольцова И.Н. Социокультурные функции сказки : автореф. дис. ... культурол. наук / И.Н. Кольцова. – Нижний новгород, 2000. – 28 с.
7. Марков С.И. Заметки о быте греков г. Мариуполя / С.И. Марков // Мариуполь и его окрестности. – Мариуполь, 1892. – С. 406–438.
8. Мепетинский Е.М. Сравнительная типология фольклора: историческая и структурная / Е.М. Мепетинский // Philologica. Памяти акад. В.М. Жирмунского, 1973.

9. Самохвалова Н. Новогреческий язык. Греческие сказки и легенды / Н. Самохвалова. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : Восток–Запад, 2008. – 249 с.
10. Харабадот Р.С. Греческие сказки села Большая Каракуба / Р.С. Харабадот. – Мариуполь : Федерация греческих обществ Украины, 2007. – 138 с.
11. Чернишова Т.М. Про грецький фольклор на Україні / Т.М. Чернишова // Нар. творчість та етнографія. – 1960. – № 4. – С. 97–103.
12. Μέγας Γ.Α. Ελληνικά παραμύθια / Γ.Α. Μέγας. – Α. – 1967. – 236 σ.

*Стаття надійшла до редакції 15.01.2013.*

---

**Лукьянова С.О. Сказки греков Приазовья как средство воспитания детей в семье**

*В статье рассмотрены роль и место фольклора в современной педагогике раннего детства, продолжена разработка решения проблем воспитания дошкольников на фольклорных источниках. Проанализированы характерные особенности фольклора греков Приазовья и использование прозаических форм фольклора во всестороннем развитии детей дошкольного возраста, формировании первичных навыков художественно-речевой деятельности, воспитании морально-этических качеств. На примере сказок греков Приазовья сделана попытка обобщить национальный опыт формирования образного мышления, воображения, а также регулирования поведенческой модели ребёнка и педагогического влияния на детей с учетом их возрастных особенностей и национального менталитета.*

**Ключевые слова:** менталитет, национальная культура, народная культура, фольклор, миф, сказка, сказки греков Приазовья.

**Luk'yanova S. Tales of the Greeks of Azov region as a means of educating children in the family**

*This article is considered to a great role and place of folklore in modern pedagogics of babyhood, development of decision of the educational problems which based on the folklore sources. The main features of AzovSea Greeks folklore and use of prosaic forms of folklore are analysed in comprehensive development of children of preschool age, forming of primary skills of artistically-vocal activity, education of ethics internals. Fairy-tales of AzovSea Greeks given it a shot to generalize national experience of forming of vivid thought, imaginations, enriching experience equal as adjusting of behavior's model of child and degrees of pedagogical influence on children taking into account their age-related features and national mentality.*

**Key words:** mentality, national culture, popular culture, folklore, myth, fairy tale, fairy tales AzovSea Greeks.

## ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЕКСПЕРТИЗИ ПРОЕКТІВ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розкрито сутність технології експертизи, можливості її використання для оцінювання проектів розвитку навчальних закладів.*

**Ключові слова:** технологія експертизи, експертна діяльність, експертна оцінка, проект розвитку навчального закладу.

В умовах розвитку теорії та практики стратегічного управління навчальним закладом поширеною стала діяльність педагогічних колективів з розробки та впровадження інноваційних проектів. Проте відомо, що нове – не завжди ефективне. Відтак, зростає необхідність у якості превентивного оцінювання розроблених проектів розвитку, у проведенні експертних процедур.

Технологія експертизи використовується в ситуаціях, коли необхідно дати оцінку в умовах високого рівня невизначеності. Експертиза за суттю та змістом відрізняється від контролю, перевірки, інспектування. Це пов'язано, передусім, із відсутністю перевірених критеріїв та показників оцінювання, бо інноваційний проект завжди буде передбачати тільки гіпотетичні результати, які ще належить перевірити практикою.

Експертиза має допомогти заздалегідь виявити проблеми, труднощі, слабкі місця проекту. Це створює унікальну можливість за потреби внести доповнення, зміни, корекцію ще до практичного упровадження розробленого проекту, що зберігає час, сили, репутацію керівника та педагогічного колективу, знімає ряд авральних заходів, перевантаження.

Останнім часом з поширенням стратегічного управління в освіті керівники навчальних закладів все частіше звертаються до технології експертизи проектів розвитку. Проте керівники не забезпечені необхідними науково-методичними рекомендаціями щодо експертного оцінювання, не здійснюється належна підготовка з цієї проблеми в умовах вузу та в процесі підвищення кваліфікації.

Метод педагогічної експертизи щодо організації досліджень у науковій літературі описали такі автори, як: О. Ануфрієва, М. Архангельський, Г. Воробйов, Б. Гершунський, Ю. Гільбух, П. Піскунов, В. Черепанов та ін. Вони пов'язують експертні процедури із вивченням різних педагогічних об'єктів та систем.

Експертиза навчальних досягнень учнів та якості освіти стала предметом дослідження М. Дарманського, А. Єрмоли, Р. Ільєсова, О. Касьянової, М. Крулехт, О. Майорова, Д. Матроса, Л. Петренко, В. Пікельної, Д. Полєва, Д. Рупняк, І. Тельнюк.

Експертному оцінюванню управління навчальним закладом присвячено праці Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, О. Колеснікової, В. Лунячека, З. Рябової, В. Шаркунової.

Проблему експертизи інноваційних процесів у навчальному закладі розкрито такими науковцями, як Л. Даниленко, Л. Ващенко, І. Гавриш, В. Чудакова.

Можливості використання методу експертизи для оцінювання навчального закладу та його систем описано в працях О. Моїсєєва, Т. Новікової, О. Новікова, Г. Дмитренка, М. Поташника.

Водночас ці дослідження методу експертизи є супутніми для викриття якихось основних питань (навчальних досягнень учнів, інноваційної діяльності, систем управління тощо). Проблема власне експертизи, її сутності, змісту та умов проведення розкрита вкрай слабо.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності експертизи як раціональної технології оцінювання та виду педагогічної діяльності, що спрямована на вдосконалення проектів розвитку навчального закладу.

Одним зі стратегічних завдань розвитку освіти визначено забезпечення її якості. Це, у свою чергу, вимагає ефективних технологій оцінювання.

Експертиза (лат. *expertus* – дослідний) – це дослідження спеціалістом (експертом) питань, для вирішення яких необхідні спеціальні пізнання. Експертиза – це оцінка спеціалістом стану об'єкта (діяльності, системи, проекту тощо). Згідно з Т. Новіковою, “експертна діяльність – це особливий тип дослідної діяльності, де об'єктом вивчення є педагогічна практика, яка розвивається” [3]. М. Крулехт та І. Тельнюк визначають педагогічну експертизу як “комплекс логічних і математичних процедур, спрямованих на отримання інформації, її аналіз і узагальнення з метою підготовки та прийняття компетентного управлінського рішення” [2]. Л. Петренко вважає, що експертиза – це “технологія оцінювання результатів діяльності за допомогою професійних спеціалістів, які роблять висновки про їх якість” [4].

Таким чином, експертиза проекту розвитку навчального закладу – це раціональна технологія його попереднього оцінювання та одночасно вид педагогічної діяльності, яка спрямована на вдосконалення проекту до його безпосереднього впровадження.

Організаційний алгоритм експертизи передбачає послідовність логічних кроків: виявлення проблем – вивчення недоліків – виявлення причин. Експертиза виконує освітню, дослідницьку, методичну, консультаційну, коригуючу, прогностичну, інноваційну функції.

Л. Петренко виділяє такі структурні компоненти експертизи, як: методика експертного оцінювання, склад експертів, зміст експертизи, технологія експертного оцінювання, система методів оцінювання, процедура експертизи, обробка та аналіз експертних матеріалів, узагальнення результатів експертизи та формулювання висновків, доведення та обговорення висновків експертів [4]. Згідно з Д. Рупняк, до складників експертизи належать: визначення мети експертного дослідження, складання опитувальника для експертів, погодження правил, комплектування експертної комісії, складання правил обробки результатів, визначення ступеня узгодженості експертів [5].

На нашу думку, основні складники експертизи стратегічного проекту – це: об'єкт експертизи, мета експертизи, процедура експертизи, продукт експертизи.

Об'єктами під час експертизи проекту розвитку навчального закладу виступають: інновація, яку покладено в основу проекту (експертиза стосується доцільності використання цієї інновації, її можливостей для вирішення проблеми); потенціал учасників проекту (оцінюються можливості колективу реалізувати заплановане); ресурсне забезпечення проекту (вивчаються умови реалізації проекту).

Важливим є аспект формулювання цілей та завдань експертизи. За різними авторами (Р. Ільясов, М. Крулехт, Л. Петренко, В. Пікельна, Д. Рупняк, Дж. Спіро, І. Тельнюк, О. Удод), цілі експертизи проектів розвитку стосуються: з'ясування ступеня відповідності нормам, стандартам, яких треба неухильно дотримуватись і які не можуть порушуватись ніякими інноваціями; виявлення авторського задуму проекту; установлення ціннісного аспекту інноваційного проекту; виявлення істотних недоліків проекту та можливих проблем; уточнення шляхів та засобів удосконалення; надання рекомендацій та пропозицій щодо оптимізації розвитку; виявлення суспільного (професійного, педагогічного, наукового тощо) значення інноваційного проекту; з'ясування реалізаційного потенціалу, ресурсного забезпечення проекту; оцінки діяльності розробників та учасників проекту тощо.

Процедура експертизи передбачає певні етапи. Так, Д. Рупняк визначає три етапи: підготовчий (прийняття рішення про експертизу, створення експертної комісії, розробка плану експертизи), основний (визначення процедури експертизи, встановлення критеріїв та показників та власне процес оцінювання), підсумковий (аналіз результатів експертної діяльності, формулювання висновків, розробка рекомендацій та пропозицій, прийняття рішення про підсумки експертизи) [5]. М. Крулехт та І. Тельнюк зміст роботи експертної групи теж розподіляють за трьома етапами. На початковому етапі визначається мета та завдання експертизи, формулюються проблеми, встановлюється відповідальність та права й обов'язки членів експертної групи. На основному етапі складаються анкети, опитувальники, тести, контрольно-діагностичні завдання; визначаються методи та критерії оцінювання; збираються, аналізуються та оцінюються дані; розробляються рекомендації. На завершальному етапі відбувається опитування експертів, оформлення документів, формулюються експертні висновки [2].

До основних етапів експертизи ми відносимо: вибір експертів та формування експертної групи, розробку плану та визначення оптимальних умов експертної діяльності, з'ясування техніки оцінювання, вибір експертних методик, обробку даних та підсумковий етап.

Процедура експертизи розпочинається з вибору експертів та формування експертної групи.

Експерт – це спеціаліст, котрий дає висновок при розгляді будь-якого питання. Завдання експертної комісії полягає у глибокому вивченні проекту та відповідних цьому діях: збирання інформації про стан об'єкта, системи, діяльності; аналіз факторів, що спричинили цей стан; відстеження позитивної динаміки; оцінювання реального стану; формулювання рекомендацій.

Експертизу необхідно здійснювати за двома напрямками – змістовним та діяльнісним. Звідси і залежить добір експертів. Одні мають бути провідними спеціалістами і знатись на предметі аналізу (наприклад, науковці, які розуміються на певних педагогічних технологіях: розвивальне навчання, модульна технологія та ін.), а інші – бути провідними фахівцями щодо аналізу умов, організації впровадження, ресурсного забезпечення тощо. Інноваційний проект передбачає багато невідомих. Проте спеціалісти у своїй галузі можуть гіпотетично передбачити розвиток подій, висунути припущення про оптимальність варіантів рішення проблеми. Експертами можуть бути вчені, викладачі вузів, інститутів удосконалення, провідні спеціалісти відділів освіти, а також колегіальні експерти – кафедри, наукові лабораторії, комісії.

Виокремлюють три форми експертної роботи: індивідуальна, колективна, комплексна. Індивідуальна експертиза передбачає роботу одного експерта, який є висококласним спеціалістом і бере на себе повну відповідальність за результати експертизи. Колективна форма передбачає групову роботу експертів з різних аспектів проекту, коли проект потребує не тільки заповнення протоколу експертизи, а й колегіального обговорення, дискусії. Комплексна форма експертизи передбачає багатоетапну, спеціально організовану процедуру, що зумовлена складністю проекту. За цих умов проводяться додаткові консультивання зі спеціалістами, які не входять до експертної групи. Коли оцінку дає декілька експертів, то дійсне перебуває в колі діапазону оцінок окремих експертів, а це означає, що узагальнена колективна думка більш достовірна.

З метою експертизи інноваційного проекту необхідно укомплектувати експертну групу у складі 5–11 осіб. Експерти мають бути адміністративно незалежні. Основні якості експерта – це загальна ерудиція, позитивне ставлення до експертизи, зацікавленість, діловитість, креативність, відсутність схильності до конформізму, широта мислення, зібраність, об'єктивність, конструктивність мислення, самокритичність.

Компетентність експерта має складатись зі спеціальної та кваліметричної. Спеціальна компетентність передбачає фахову грамотність відносно об'єкта експертизи. Цю компетентність можна встановити за допомогою таких методів, як: самооцінка, взаємооцінка, тестування, анкетування. Крім того, дієвими є рейтингові методи, які дають змогу на основі певних даних (місце роботи, займана посада, стаж та досвід роботи, вчені звання, наукові ступені, публікації, участь у подібних експертизах, самооцінка тощо) визначити рівень компетентності потенційного експерта. Кваліметрична компетентність стосується володіння засобами виміру різних аспектів об'єкта експертизи.

У США до експертних комісій обов'язково включають представників двох позицій: тих, хто позитивно ставиться до розробки та впровадження інноваційного проекту, та скептиків і супротивників подібного проекту. У цьому теж є раціональне зерно: з'ясування істини через виявлення та обговорення недоліків, проблем, перспектив, умов проектної діяльності.

Формування експертної групи складається із таких обов'язкових кроків, як: встановлення кількості членів експертної групи; комплектування списків кандидатів в експерти; оцінка компетентності претендентів (метод анкетних даних; метод самооцінки; метод взаємних рекомендацій; комплексний підхід); встановлення персонального складу експертної групи.

Розробка плану експертної діяльності передбачає визначення строків та змісту роботи на основі поставлених цілей і завдань. Не менш важливими є розробка принципів та з'ясування умов експертизи. Принципами експертної діяльності є такі: діалогічності, співробітництва, конструктивності, креативності, гнучкості, плюралізму, конфіденційності, відповідальності, відкритості та публічності експертних дій та рішень, незалежності та правової захищеності експертів, обґрунтованості оцінок, об'єктивності висновків.

До основних умов експертної діяльності необхідно віднести нормативне забезпечення діяльності експертної групи, встановлення правил роботи та поведінки, доступ експертів до інформації, ресурсну підтримку.

Можна виділити три види експертизи: зовнішню (здійснюється спеціалістами, які не є працівниками даного закладу і розробниками інноваційного проекту),



внутрішньошкільну (здійснюється спеціалістами закладу, які не входять до групи розробників проекту) та самоекспертизу (здійснюється розробниками проекту).

На техніку оцінювання впливають особливості таких аспектів експертизи, як: нормування (передбачає вивчення нормативно-законодавчого поля проектної діяльності, відповідності стандартам, програмам тощо); ідентифікація (передбачає зіставлення з першоджерелами, авторськими розробками, вивчення особливостей нових умов та ступеня їхнього впливу на очікувані результати); передбачення (за умов, коли відсутні стандарти та норми, вступає в силу інтуїтивне передбачення розвитку певних подій, результатів тощо); презентація (передбачає вивчення оформлення проекту, мовленнєвої культури, його зрозумілості для інших).

Виокремлюють два підходи до експертного оцінювання: нормативне – встановлення відповідності нормам, стандартам; критеріальне – оцінювання за встановленими критеріями.

Під час експертизи інноваційного проекту частіше відбувається критеріальне оцінювання. Під критеріями розуміють ті явища, які відображають його істотні характеристики і саме тому підлягають оцінці. Інновації можуть стосуватись різних аспектів діяльності навчального закладу, вони є різноплановими. Тому не може бути єдиної критеріальної основи для оцінювання відповідності інновації проблемі, яка виникла в закладі та зумовила пошук інновацій; для вивчення прогнозованої якості розробленого проекту та результатів його впровадження. Багатовимірність експертної оцінки є запорукою об'єктивного та якісного осмислення інноваційного проекту. Вважаємо, що наявність критеріального апарату, розробленого до початку реалізації проекту, дасть змогу більш ефективно оцінити можливість досягнення запланованих цілей і результатів.

Критерій – це ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація. Критерії експертизи визначаються різними факторами, серед яких основними є суть інноваційного проекту, характеристика об'єкта інноваційної діяльності, цілі експертизи, принципи діяльності, нормативна база, умови процедури експертизи, можливості використання технічних засобів та застосування експертних методик тощо.

Згідно з Т.Г. Новіковою, критерії бувають: загальні – ті критерії, що дають змогу оцінити значущість проекту з точки зору основних тенденцій, цілей та напрямів розвитку на різних рівнях його організації (новизна проектної ідеї, масштабність інноваційного проекту, рівень інноваційності проекту, системність інноваційного проекту, ефективність інноваційного проекту, можливість використати інноваційний досвід іншим); спеціальні – ті критерії, які дають змогу оцінити компетентність автора, змістовність проекту з точки зору його повноти, відповідності нормативним вимогам (повнота структури інноваційного проекту, взаємозв'язок структурних елементів проекту); окремі – ті, які дають змогу оцінити рівень обґрунтованості проекту з точки зору можливостей його впровадження та життєздатності (реалістичність, втілюваність, ступінь розробленості проекту) [3].

Критерії оцінювання проекту розкриваються через систему конкретних показників. Наприклад: аналітичне підґрунтя проекту (використання відповідних діагностичних засобів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими явищами, наявність змістовних узагальнень та висновків); постановка проблеми (чіткість формулювання, обґрунтованість, актуальність); визначення мети (перс-

пективність, конкретність, реалістичність); інноваційний потенціал проекту (відповідність змісту програми сучасному розвитку науки та практики, корисність (продуктивність) обраних інновацій для навчального закладу, інтегративність (вплив на всі підсистеми)); концептуальність (наявність відповідної ідейної бази (ідеї, концепції, принципи, підходи) розвитку навчального закладу, наявність гіпотетичної моделі розвитку навчального закладу, чіткість формулювання бажаних результатів); вироблення напрямів діяльності (розділів програми) (відповідність цілям та завданням, оптимальність, можливість реалізувати через комплекс робіт); якість плану реалізації (достатність запланованих дій для досягнення результату, забезпеченість плану ресурсами (кадрові, час, матеріально-технічні, фінансові та інші), можливість контролювати реалізацію (керованість)); адаптивність проекту (легко адаптується до умов навчального закладу з урахуванням динаміки та тенденцій розвитку, враховані можливості корекції (удосконалення, незначних змін), наявність відповідальності за результати роботи); рефлексивність (можливість самооцінки діяльності навчального закладу, можливість самоаналізу діяльності колективу, можливість самоаналізу діяльності керівника).

Експертні оцінки виставляються за кожним показником залежно від рівня реалізації: 0 балів – показник відсутній; 1 бал – показник недостатньо виражений; 2 бали – показник достатньо виражений; 3 бали – показник виражений оптимально. Можна задіяти будь-яку іншу зручну шкалу оцінювання.

Критерії, показники та шкалу оцінювання члени експертної групи можуть розробити колегіально. У цьому є позитив: експерти, спілкуючись, висувають критерії, які відображають їхнє бачення та розуміння проблеми; обирають шкалу оцінювання, яка, на їх думку, є зручною. Це позбавить від з'ясування доцільності, важливості тих чи інших критеріїв вже під час експертної процедури. Основний недолік такого підходу – вимагає багато часу для спільної роботи експертів. Можна заздалегідь розробити критерії, шкалу оцінювання та запропонувати членам експертної групи. У цьому теж є свій позитив: члени експертної групи можуть працювати досить автономно один від одного. Основний недолік – експерти будуть шукати проблеми не тільки в програмі, а й у системі критеріїв та оцінювання.

Експертний метод – це механізм, який дає змогу здійснювати педагогічну експертизу. На думку різних авторів, до методів експертизи можна віднести: незалежний аудит, рейтинги результатів олімпіад, конкурсів; державна атестація та акредитація навчального закладу (Ю. Конаржевський); анкетування, інтерв'ювання, мозковий штурм, дискусія, метод Делфі, морфологічний метод, спостереження, якісний і кількісний аналіз, парне порівняння (Б. Гершунський); оцінювання (рейтинг), анкетування, самооцінка, Делфі, ранжування, спостереження, якісний і кількісний аналіз, бесіда, кваліметричний метод, тестування (Г. Єльнікова); анкетування, індивідуальна експертна оцінка, морфологічний метод, самооцінка, парне порівняння (Р. Ільясов).

Найбільш повно методи експертного оцінювання представлено у праці Л. Петренко [4]. Методи розподілено за класифікаційними ознаками: методи індивідуальної експертизи (анкетування, бесіда, інтерв'ю, метод полярних профілів, парне порівняння, метод експертних оцінок, рейтинг-тест, незалежні характеристики, педагогічна діагностика, тести, самооцінка, аналіз продуктів діяльності), методи групової експертизи (соціометрія, референтометрія, організаційно-

діяльнісна гра, мозкова атака, метод синектики), метод фронтальної експертизи (морфологічний експертний метод, педагогічний консиліум, педагогічна кваліметрія, педагогічне спостереження, дискусія), методи зовнішньої експертизи (моделювання, моніторинг якості, вимірювання, атестація).

Методи експертизи пов'язані з формою експертизи. Якщо здійснюється індивідуальна експертна оцінка, то найбільш поширеними є: бесіда експерта із замовником, опитування персоналу, спостереження, робота з документацією. На підставі цього формулюється експертний висновок.

За умов колективної та комплексної форми експертизи найбільш поширеними є метод комісій, метод Делфі, кваліметричний підхід. Метод комісій передбачає спільне обговорення проекту групою експертів та авторської групи і практичних працівників, які будуть втілювати проект. Це може бути відкрита дискусія, "мозкова атака". Метод Делфі передбачає виключення можливостей прямого спілкування членів експертної групи між собою. Кожен член експертної групи працює самостійно, заповнює індивідуальний експертний протокол. Після статистичної обробки цих протоколів та заповнення підсумкового протоколу роботи експертної групи, де представлено результати усіх учасників процедури без зазначення прізвищ, кожному члену експертної групи повертають його протокол. Він може внести до нього поправки, зміни під впливом інших членів групи. Це дає змогу взяти до уваги те, що було пропущено, на що не звернули увагу. Анонімність протоколу не дає підстави на тиск авторитету, досвіду, звання, посади тощо. Коригування протоколів таким способом слугує підвищенню якості експертного висновку. Останнім часом в освіті широко використовується кваліметричний підхід до вимірювання продуктів різних шкільних систем. Кваліметрія – це наука про методи кількісної оцінки якості продукції. Оцінювання проекту розвитку навчального закладу за законами та принципами кваліметрії створює унікальну можливість оцінити соціальні, освітні, виховні та інші аспекти, які раніше не піддавалися кількісній оцінці. Г. Дмитренко доводить, що особливість такого оцінювання полягає в тому, що вдається звести до порівняльного погляду різноманіття вимірюваних різними методами, способами показників, які до того ж мають різні одиниці вимірювання [1].

Експертні методи можуть обирати як експерти, так і замовник процедури. Якщо експерти досвідчені, то вони можуть обрати більш ефективні методи. Якщо ж замовник бажає провести експертизу саме за конкретними методами, то це теж враховується. При цьому експерт може відмовитись від участі у роботі, якщо він не погоджується з цим вибором замовника і передбачає спотворення інформації або недостатній ступінь розкриття проблем.

Статистичний етап процедури експертизи передбачає обробку даних, їх систематизацію та оцінювання різних аспектів об'єкта експертизи. Експертна оцінка – це судження (якісне та кількісне), яке з'являється після ґрунтовної обробки результатів експертизи.

На підсумковому етапі експертної роботи складають протокол експертизи проекту та формулюють експертний висновок, що являє собою продукт експертизи. Протокол та висновки враховують думки кожного експерта, у них можна зафіксувати особливу точку зору експерта. Але протокол та висновки мають бути узгоджені та підписані всіма членами експертної групи.

Експертний висновок передбачає наявність таких позицій: відповідність цілей і змісту діяльності; відповідність методів, форм роботи та очікуваних результатів; значення інноваційного проекту для організації; найкращі знахідки розробників проекту, оригінальність, творчий потенціал; аналіз невикористаних можливостей, резервів; встановлення можливих непередбачуваних розробниками проекту наслідків, ризиків, побічних проблем; оцінка реалістичності проекту, підтвердження необхідними ресурсами; недоліки, помилки, вузькі місця; нові ідеї та пропозиції; висновки щодо ступеня готовності проекту до реалізації.

**Висновки.** У зв'язку зі стійкою тенденцією до підвищення уваги керівників до розробки стратегічних проектів, що забезпечують розвиток навчальних закладів, значущість технології експертизи істотно зростає. Керівник освітнього закладу, члени експертної комісії повинні вміти здійснити експертизу якісно, завчасно виявити проблеми проекту та встановити оптимальні умови для запровадження.

Для подальших досліджень проектної діяльності та технології експертизи відкритими є питання моделей та критеріїв оцінювання різних систем навчального закладу, суб'єктів діяльності, умов, ресурсного забезпечення. Потребує вдосконалення система підготовки керівника до стратегічного управління, проектної та експертної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : ІМЗН, 1996. – 140 с.
2. Крулехт М.В. Экспертные оценки в образовании / М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк. – М. : Академия, 2002. – 112 с.
3. Новикова Т.Г. Теоретические подходы к технологии экспертизы инновационных проектов / Т.Г. Новикова // Школьная технология. – 2002. – № 1. – С. 161–169.
4. Петренко Л.М. Педагогічна експертиза: технологія експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів / Л.М. Петренко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2007. – 176 с.
5. Рупняк Д.М. Организационно-педагогическая деятельность методической службы района (города) по внедрению новых педагогических идей в школьную практику : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Д.М. Рупняк. – К., 1991. – 161 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.01.2013.*

---

#### **Мармаза А.И. Теоретико-прикладные аспекты экспертизы проектов развития учебного заведения**

*В статье раскрыто сущность технологии экспертизы, возможности ее использования для оценивания проектов развития учебных заведений.*

**Ключевые слова:** технология экспертизы, экспертная деятельность, экспертная оценка, проект развития учебного заведения.

#### **Marmaza A. Theoretical and applied aspects of projects expertise of educational institution development**

*The article discovers the nature of expertise technology, the possibilities of its using for evaluation of projects of educational institutions development.*

**Key words:** expertise technology, expert activities, expert evaluation, projects of educational institution development.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

*В статье проведён сравнительный анализ групп местоимений в трёх контактирующих языках (русском, английском и французском). Разработаны пути презентации французских местоимений и предложены упражнения для работы над данным грамматическим материалом.*

**Ключевые слова:** *сравнительный анализ, языковая единица, анафорическая связь, дифференцирование, дистрибуция.*

В настоящее время задача высшей школы заключается в повышении качества знаний студентов, их подготовке к профессиональной деятельности. В ее решении должен внести свой вклад и второй иностранный язык, при обучении которому достигаются практические, воспитательно-образовательные и развивающие цели. Большую роль при этом играет грамматический материал. Овладение им необходимо в дальнейшей деятельности студентов, которые должны правильно выражать свои мысли на иностранном языке.

Справедливо суждение ученого-лингвиста В. Вагнера, методиста в области преподавания иностранных языков, что “изучение существующей практики преподавания второго иностранного языка свидетельствуют о том, что навыки и умения употребления некоторых грамматических форм и явлений сформированы у студентов, изучающих второй иностранный язык, в недостаточной степени” [1].

В процессе изучения французского языка как второго иностранного студенты сталкиваются с разного рода трудностями, и прежде всего грамматического порядка, наиболее серьезным препятствием является изучение местоимений. Дело в том, что местоимение – одна из самых сложных и часто встречающихся частей речи, которая до настоящего времени является объектом споров среди филологов. Опрос студентов, изучающих английский как основной иностранный язык, подтвердил, что изучение данной части речи вызывает у них большие затруднения, что объясняется несовпадением многих местоименных форм русского, английского и французского языков.

Местоимения в разных языках, хотя и имеют общность в семантике, отличаются своими специфическими особенностями в структуре и функционировании. Очень точно сказал по этому поводу В. Гак, что “выявить сходства и отличительные черты в семантических, синтаксических и прагматических функциях местоимений в разноструктурных языках представляется трудной и важной задачей”. Методологической и теоретической основой исследования послужили лингвофилософские концепции, касающиеся основных характеристик языка, – использование языка как средства общения, связь языка с мышлением, а также положение о системном характере языкового организма, о внутренней органической обусловленности и взаимосвязи языковых единиц; а также общепризнанные работы отечественных и зарубежных ученых-лингвистов (Ш. Балли,

З. Блягоза, И. Бодуэна де Куртене, В. Виноградова, В. Гака, В. фон Гумбольда, О. Есперсена, У. Зекоха, И. Мещанинова, Г. Немца, Б. Серебренникова, А. Смирницкого, Ф. де Соссюра, Ю. Тхаркахо, Л. Щербы, В. Ярцевой) в области функционирования и преподавания русского, английского и французского языков. Вопросам изучения анафорических местоимений, содержанию анафорической связи, модели анафоры посвящены работы О. Богуславской, Е. Вольф, С. Дикаревой, Е. Падучевой [2].

**Цель статьи** – выявить наиболее типичные случаи интерференции французских местоимений при усвоении французского студентами, изучающими в качестве первого иностранного английский язык и разработать соответствующие упражнения при обучении данному лексико-грамматическому явлению.

Для реализации поставленной цели важно решить следующие задачи:

1. Выявить местоимения, представляющие наибольшую трудность при их употреблении в речи.

2. Провести сравнительный анализ групп местоимений в трех контактирующих языках (русском, английском и французском).

3. Определить степень влияния родного и первого иностранного языков на изучение второго, сопоставив выявленные трудности.

4. Разработать методику презентации французских местоимений, предложить систему упражнений для работы над данным грамматическим материалом и проверить эффективность предложенной методики.

Для решения поставленных задач И. Кузнецовой были использованы следующие методы исследования: а) изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы по лингвистике, психологии, сравнительной лингвистике, методике преподавания иностранных языков; б) наблюдение за ответами студентов, изучающих французский язык как второй при первом английском; в) проведение экспериментальных срезов с целью выявления типичных ошибок в употреблении форм местоимений; г) проведение пробного обучения [3].

Во французском языке личные местоимения, кроме местоимения *она*, имеют точные эквиваленты. В английском языке не дифференцировано местоимение 2-го лица *you*. Поэтому студентам, изучающим французский как второй иностранный язык, необходимо прокомментировать употребление местоимений *ты* (*tu*) и *вы* (*vous*): *tu* – при обращении к членам семьи, родственникам, Богу, друзьям, детям, животным; *vous* – при обращении к группе лиц или к одному взрослому лицу – знакомому или незнакомому. В результате звуковой омонимии *vous* – *we* студенты взаимозаменяют местоимения *vous* и *pous*. Подчеркиваем соотношения: *we* – *pous*, *vous* – *you*. Знакомим учащихся с необычным для них употреблением местоимения *pous* (*мы*) в словосочетании с творительным падежом с предлогом *avec* ©. Во французском языке местоимение *мы* (*pous*) в этом словосочетании употребляется в двух значениях: 1) группа лиц, включающая и говорящего: *мы с преподавателем* – *мы и преподаватель*, *our teacher and we*, *notre professeur et pous*; 2) один говорящий и называемое лицо: *мы с преподавателем* – *я и преподаватель*, *my teacher and me*, *mon professeur et moi*. Местоимение *pous* (*мы*) здесь обозначает включенность называемого лица и говорящего.

Межъязыковые различия имеются и в отношении дистрибуции личных местоимений, на которые необходимо указать учащимся. В русском языке личные местоимения не повторяются при однородных сказуемых. В английском и

французском языках более часты случаи их повторяемости, в особенности перед распространенными сказуемыми.

Имеется межъязыковое различие в дистрибуции личных местоимений в сложных предложениях. В русском языке в сложных предложениях с придаточным предложением обстоятельства личное местоимение опускается, если главное предложение стоит перед придаточным. Если главное предложение следует за придаточным, местоимение не опускается. В английском и французском языках личные местоимения повторяются в обоих типах предложений, например: *Он очень обрадовался, когда получил твое письмо – Когда он получил твое письмо, он очень обрадовался. – Il était très content quand il a reçu ta lettre – Quand il a reçu ta lettre, il était très content.*

Необходимо сообщить студентам, что личные местоимения 3-го лица, как правило, не могут предшествовать существительным, на которые они указывают, что имеет место в английском и французском языках.

Притяжательные местоимения представляем на самом раннем этапе обучения. На примере словосочетаний с ними демонстрируем грамматическое значение рода имен существительных и реализацию согласования с определяемым именем слова определяющего. Притяжательные местоимения 1-го и 2-го лица комментариев не требуют: аналогичные местоимения есть и в сопоставляемых языках. Наличие в русском языке только одного типа притяжательных местоимений, в отличие от сопоставляемых языков, становится ясным учащимся при представлении параллельно структур тех русских предложений, в аналогичных предложениях с которыми в сопоставляемых языках употребляются разные типы притяжательных местоимений, причем перевод приводить нет необходимости: *Это моя/твоя/ваша книга? Да, твоя/моя/наша.*

Обращаем внимание студентов на интонацию вопросительного предложения с логическим ударением на притяжательном местоимении. Тон повышается на его ударном слоге и понижается начиная с первого заударного, в то время как для интонации английского и французского предложений характерно дальнейшее повышение тона на последнем слоге последнего слова.

Комментариев требуют притяжательные местоимения 3-го лица, вызывающие у студентов, изучающих французский как второй иностранный язык, трудности различного характера. Для них привычно употребление возвратного местоимения *свой*, отсутствующего как в английском, так и во французском языках; но непривычно употребление притяжательных местоимений *мой, моя, мои...* (*mon, ma, mes...*), не имеющих аналогов в английском языке и заменяемых местоимением *my...*, например: *Monlivre/matable/meslivres/mestables – my book/my table/my books/my tables.*

Со структурой предложений с неизменяемым местоимением *это* (*C'estmamaison; Ce sontlesétudiants*) учащиеся знакомятся на самом раннем этапе обучения, поэтому при введении этой структуры в англоязычной аудитории сообщаем только о пропуске глагола-связки. Структура аналогичных английских предложений, кроме наличия связки, отличается дифференцированностью указательного местоимения в числе в соответствии с существительным и использованием различных местоимений для указания близости и удаленности предмета, например:

*It is my house – This is my house – That is your house.*

*These are our books – Those are your books.*

Указываем студентам на более широкий объем значения французского аналога:

C'est (ce sont) – this/it, that (is); these, those (are).

Во французском языке существует указательное прилагательное, имеющее разные формы: мужской род – *ce*, женский род – *cette*, множественное число – *ces*, – и имеется различие между структурами предложений с аналогами слов *это* и *этом*.

C'est ma chambre. *Это* моя комната.

Cette chambre est grande. *Эта* комната большая.

Далее демонстрируем словосочетания с местоимением и указательные прилагательные в различных формах в предложениях в сопоставлении с предложениями со словом *это*:

*Эт* студент. *This is a student. C'est un étudiant.*

*Этом* студент читает. *This student is reading. Cet étudiant lit.*

*Это* студентка. *This is a student. C'est une étudiante.*

*Эта* студентка пишет. *This student is writing. Cette étudiante lit.*

*Это* студенты. *These are students. Ce sont des étudiants.*

*Эти* студенты дома. *These students are at home. Ces étudiants sont à la maison.*

Рассмотрим трудности, которые возникают у студентов при знакомстве с вопросительным местоимением *который* и *какой*, соответствующие одному местоимению *quel*. Поэтому в англоязычной аудитории недостаточно приведение перевода: *который* – *quel*; необходимо также прокомментировать его значение: определение предмета по порядку или одного из нескольких (в этом значении могут употребляться формы местоимения *lequel, laquelle, lesquels, lesquelles*), привести примеры типичных случаев его употребления, поскольку в английском языке вопросительному местоимению *который* соответствует местоимение *which* или *what* (*какой*), поэтому для его семантизации достаточен перевод: *Который раз он приезжает в Москву? – Pour quelle fois arrive-t-il à Moscou?; Который час? – Quelle heure est-il?; Которую из этих книг вы берете? – Lequel de ces livres prenez-vous?*

В английском и французском языках не дифференцируются вопросительные и относительные местоимения, указывающие на лицо – во французском языке также на предмет, – в дополнительных и определительных придаточных предложениях: *who* – *кто, который*; *qui* – *кто, который*; *que* – *что, который*. Определяя стратегию представления относительного местоимения *который*, исходим из специфики бинарных межъязыковых соотношений. Во французском языке относительные местоимения *qui, que* могут быть заменены формами местоимения *lequel*. Поэтому даем правило, что в случае возможности такой замены в русском языке обязательно употребление местоимения *который*. В английском и русском языках имеется совпадение при употреблении аналогичных местоимений, указывающих на неодушевленный предмет: *который* – *which*. Поэтому в аудитории, изучающей английский как первый иностранный язык, в первую очередь демонстрируем предложения с эквивалентными местоимениями, которые помогают студентам осмыслить употребление местоимения *который*, указывающего на лицо.



Для более четкого осознания студентами функционального различия между местоимениями *кто, который* демонстрируем два предложения: с дополнительным и определительным придаточными предложениями; указываем на различные вопросы к ним – вопрос со словом *что*, вопрос со словом *какой*:

Я знаю, кто болен. – (Что я знаю?) – дополнительное предложение.

Там сидит человек, который болен. – (Какой человек сидит там?) – who, qui (lequel) – определительное предложение.

**Выводы.** Из выше сказанного можно сделать вывод, что методически целесообразно в курсе обучения второму иностранному языку использовать приём сопоставления, связанный с осознанием тех различий и сходств, которые существуют между языками. Он “позволяет выявить аналогию и различия в формировании как лексических единиц, так и грамматических явлений и функционировании сопоставляемых языков” [4].

#### Список использованной литературы

1. Вагнер В.Н. Место перевода в предъявлении и закреплении языкового материала и контроле его усвоения при обучении РКИ / В.Н. Вагнер // Лингвистические и методические аспекты подготовки научно-технических переводчиков : тезисы. – М. : Издательский дом “Первое сентября”, 1997. – С. 85–86.
2. Гак В.Г. Межъязыковые сопоставления и преподавание иностранного языка / В.Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
3. Кузнецова И.Н. Практический курс сопоставительной грамматики русского и французского языков / И.Н. Кузнецова. – М. : Издательский дом “Первое сентября”, 2005. – 245 с.
4. Проблема частей речи. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации // Тезисы выступлений на научной теоретической конференции МГОУ (20 апреля 2007 г.). – М. : Изд-во МГОУ, 2007. – С. 47–56.

*Статья поступила в редакцию 07.02.2013.*

#### **Маслюк Л.П. Взаємозв'язок граматичних одиниць російської, англійської та французької мов**

*У статті проведено порівняльний аналіз груп займенників у трьох контактуючих мовах (російській, англійській і французькій). Розроблені шляхи презентації французьких займенників і запропоновані вправи для роботи над цим граматичним матеріалом.*

**Ключові слова:** *порівняльний аналіз, мовна одиниця, анафоричний зв'язок, диференціювання, дистрибуція.*

#### **Maslyuk L. Relationship grammatical units of Russian, English and French**

*In the article the comparative analysis of pronoun groups in three contacting languages (Russian, English and French) has been carried out. The ways of French pronouns presentation have been developed and the exercises for the work on this grammatical material have been offered.*

**Key words:** *comparative analysis, language unit, anaphoric link, differentiation, distribution.*

## ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЬОТНОГО СКЛАДУ

*Статтю присвячено аналізу професійної підготовки майбутніх пілотів та її ролі в цілісному педагогічному процесі. Подано аналіз різних підходів до навчання курсантів-пілотів вищих льотних навчальних закладів та підкреслено важливість інтеграції компонентів педагогічної системи.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, педагогічний процес, авіаційний фахівець, система.

Професія тією чи іншою мірою висуває до фахівця ряд вимог, невідповідність яким може призвести до постійної плінності кадрів, зниження мотивації до роботи, втрати кваліфікації. Професії пілота та диспетчера – багатогранні. Складність оцінювання функціонального стану пілотів та диспетчерів зумовлена необхідністю постійної готовності діяти в екстремальних ситуаціях, наявністю професійних стресорів, нервово-емоційним навантаженням, потребою приймати рішення в умовах дефіциту часу та інформації, ненормованим робочим днем (нічні, трансатлантичні польоти).

Педагогічні основи професійної підготовки льотного складу розкрито в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів: В.В. Желтухіна, О.І. Кадочнікова, О.М. Керницького, Є.В. Кміти, Р.М. Макарова, Т.М. Мітрюшкіної, А.В. Московцева, Г.С. Пащенко, В.В. Півень, Т.В. Сафоновой, Д.В. Сіненка. Згідно з даними, отриманими в Шереметьєвському навчальному центрі підвищення кваліфікації, із 120 діючих пілотів, яких було опитано, 35–40% заявили, що не можуть бути професійно надійними в стандартних умовах польоту протягом тривалого часу, а понад 80% зізналися у своїй професійній ненадійності в екстремальних умовах.

Поява та розвиток нових типів ПС і бортового обладнання, зростання кількості польотів актуалізують проблему професійної підготовки авіаційних фахівців. Це, у свою чергу, спрямовує дослідження на пошук альтернативних та ефективних методів навчання фахових дисциплін з метою підвищення рівня професійної підготовки.

**Мета статті** – визначити сутність професійної підготовки льотного складу.

Під час підготовки льотного складу компоненти навчального процесу відіграють важливу роль для отримання сфокусованого результату – професійної надійності та готовності до виконання професійної діяльності в заданий проміжок часу. Так, на думку А.В. Московцева [7], який досліджував початковий етап навчання військових пілотів, на особливу увагу заслуговує напрям раціоналізації управлінської діяльності в процесі виконання бойових дій. Учений пропонує конкретні шляхи підвищення якості навчання й скорочення витрат шляхом упровадження гнучких програм у навчальний процес та індивідуалізації методів

навчання. На початковому етапі навчання цього можна досягти двома шляхами [7]:

1) формування працівників для служби у ВПС (Військово-повітряні сили), так звана “підгонка” працівника, що об’єднує: професійно-психологічний відбір; виявлення та актуалізацію індивідуальних здібностей; розвиток та вдосконалення психологічних механізмів з урахуванням специфіки авіаційної діяльності у ВПС, проведення прогнозу придатності курсантів до льотної діяльності в процесі навчання та їх подальше корегування;

2) індивідуалізація навчання (“підгонка” програми), що акцентує такі аспекти: послідовність вправ, що відпрацьовуються; підбір пілотів-інструкторів з урахуванням індивідуальних якостей кожного курсанта; об’єднання курсантів у групи, враховуючи характер, темперамент та особисті уявлення курсантів; корегування обсягу програми підготовки; переорієнтація традиційних методів навчання на актуалізацію творчого мислення та інтелектуального потенціалу; широке використання інформаційних технологій.

На нашу думку, запропонований А.В. Московцевим напрям раціоналізації управлінської діяльності дає змогу об’єктивно оцінити та вдосконалити початковий етап навчання пілотів у системі військової освіти, контролювати його в процесі служби в стройових частинах. Ми погоджуємося, що початковий етап навчання є дуже важливим у професійній підготовці пілотів. Цей період характеризується формуванням професійних навичок, основ професійної надійності, ряду психофізіологічних характеристик, що впливають на рівень безпеки польотів. У подальшому недостатня увага щодо формування та розвитку цих важливих характеристик може призвести до виникнення труднощів в освоєнні наступних етапів навчання. Однак ми вважаємо, що не варто недооцінювати важливість інших етапів підготовки. Усі етапи підготовки є різнорідними, проте тільки їх узгоджене функціонування приводить до єдиної мети – “будівництва” професіоналів-пілотів.

Значний внесок у педагогічну практику зробив В.В. Желтухін [2], який запропонував новий вид професійної підготовки пілотів – передтренажерну. У своїх дослідженнях учений відстоює позицію щодо активного використання комп’ютерних технологій та технічних засобів навчання. Використовуючи ці засоби навчання, можна ефективно відпрацьовувати роботу функціональних систем літака; дії екіпажу в різних ситуаціях польоту, пов’язаних з відмовами техніки; індикацію та управління; тлумачення аудіовізуальної інформації; операційний контроль; навички при заході на посадку в різних умовах. Комп’ютерні технології та технічні засоби навчання мають здатність багаторазово імітувати умови польоту, що потрібно для відпрацювання професійних навичок. У результаті багаторазового повторення підвищується надійність функціонування системи “Екіпаж – Повітряне судно”. Із цією метою вчений розробив автоматизовану контрольну-навчальну систему для підготовки пілотів на літаках початкового навчання (Як-18, Як-40, Ан-24), а також на сучасних літаках (Ту-204, Ту-214, Ту-334). Технічний комплекс має вигляд моделі приладової дошки та пультів, що імітують реальну кабіну екіпажу. Цей технічний комплекс рекомендовано також використовувати під час самостійної роботи курсантів-пілотів.

Ми підтримуємо позицію В.В. Желтухіна та вважаємо, що підвищення професійного рівня авіаційних фахівців пов’язане з упровадженням та розвитком

нових комп'ютерних систем у навчальному процесі. Особливістю використання імітованих систем є відповідність запропонованих нестандартних ситуацій реальній інформації за формою та змістом. При виконанні реального польоту може виникнути раптова ситуація, спричинена відмовами функціональних частин літака. Для цього їй потрібне багаторазове відпрацювання нестандартних ситуацій у польоті та алгоритм виконання дій у цих ситуаціях. Крім того, використання комп'ютерних систем висуває нові вимоги до діяльності курсанта-пілота: додаткове технічне навантаження передачі та переробки інформації, що підвищує психічне навантаження, вимагає максимальної організованості, вміння працювати з апаратурою. Разом з тим технічні комплекси активізують прискорене сприйняття навчального матеріалу, розвивають здатність до самоконтролю.

У дослідженнях Т.В. Сафонові [8] доведено важливість метеорологічної професійної підготовки авіаційних фахівців у процесі теоретичної підготовки. Вчена, аналізуючи оперативну інформацію, дійшла висновку, що дві групи факторів суттєво впливають на безпеку польотів: метеорологічні фактори та помилкові дії екіпажу, спричинені неправильною оцінкою метеообстановки. Метеорологічна підготовка майбутніх пілотів об'єднує два аспекти: професійний та навколишнє середовище. Професійний аспект – помилки, спричинені прийняттям неправильного рішення екіпажем у результаті неякісної оцінки метеообстановки: викачування за межі злітно-посадової смуги (ЗПС), візуальний захід на посадку на вкритій снігом місцевості тощо. Другий аспект – навколишнє середовище – усі фактори, що впливають на виконання польоту: турбулентність, обледеніння, зсув вітру, грози, низька хмарність, обмежена видимість тощо. За визначенням ученої, метеорологічна підготовка – цілісна система, що навчає авіаційної метеорології за допомогою контекстних методів, форм та засобів імітування ситуації професійної діяльності майбутніх пілотів. Результатом навчання авіаційної метеорології є метеорологічна готовність – здатність правильно сприймати та оцінювати повітряні умови польоту, що вказує на професійну компетентність пілотів.

У наукових працях О.І. Кадочнікова [3] акцентовано увагу на важливості формування навігаторської компетентності військових авіаційних штурманів у процесі тренажерної підготовки. Учений розглядає навігаторську компетентність як інтегративну якість професійного штурмана, що відображає рівень його готовності виконувати точно та своєчасно професійну діяльність. Навігаторська компетентність характеризується сукупністю базових компетенцій: експлуатаційної, організаційної, управлінської та бойової, кожна з яких об'єднує систему знань, навичок та вмінь узагальненого досвіду навігаторської діяльності.

Наше дослідження також частково охоплює навчання авіаційної метеорології та навігації, тому ми підтримуємо позиції Т.В. Сафонові [8] та О.І. Кадочнікова [3]. У нормативних документах, що регламентують роботу цивільної авіації, зазначено, що аналіз, оцінювання та прийняття правильного рішення в метеорологічній ситуації в польоті є необхідною умовою професійної компетентності пілота з метою забезпечення належного рівня безпеки польотів. Помилкові дії екіпажу можуть бути наслідком недоученості фахівців. Тому контекстна метеорологічна підготовка майбутніх пілотів, запропонована Т.В. Сафонові, сприяє залученню курсантів до реальної професійної діяльності, що забезпечує реалізацію одного з провідних дидактичних принципів – про-

фесійної спрямованості навчання. Специфіка контекстної підготовки в цілому є багатофункціональним новоутворенням і відбувається в процесі спільної діяльності викладача та курсантів, курсантів у малих групах, що приводить до трансформації навчального процесу в навчально-професійну діяльність.

Досліджуючи проблему професійної підготовки пілотів, Т.М. Мітрюшкіна [6] акцентує на вивченні професійно орієнтованої англійської мови як одного з важливих факторів забезпечення належного рівня безпеки польотів. У зв'язку із цим, авіаційним фахівцям потрібно вивчати професійно орієнтовану англійську мову в усіх аспектах для того, щоб вони мали повне уявлення про мову як про систему, яка забезпечує комунікативну функцію, а не як про набір стандартних фраз фразеології радіообміну. Це дасть змогу правильно діяти в стандартних та нестандартних ситуаціях польоту.

Під впливом тієї самої концепції Є.В. Кміта [5] у межах свого дослідження пропонує тлумачення особистісно орієнтованої методики навчання англійської мови майбутніх пілотів та пропонує її розглядати як сукупність систематизованих методів, форм, прийомів і засобів навчання курсантів-пілотів радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу у вищих навчальних закладах цивільної авіації, спрямованих на особистісний і професійний розвиток майбутнього пілота та на формування професійної й психологічної готовності до ведення радіообміну в екстремальних ситуаціях польоту.

Підтримуючи думки Т.М. Мітрюшкіної та Є.В. Кміти, ми вважаємо, що рівень володіння англійською мовою в авіації важко переоцінити. Уже давно минули часи, коли фразеології радіообміну було цілком достатньо для навчання пілотів та диспетчерів, які не мають елементарної бази володіння англійською мовою. Сьогодні, з виникненням та розвитком нових авіаційних компаній, ведення переговорів не обмежується фразеологією радіообміну. І цілком очевидно, що такий вузький підхід не є прогресивним у навчанні авіаційних фахівців. У зв'язку із цим набуває актуальності питання про те, які нові шляхи запропонувати сучасним авіаційним фахівцям з метою їх навчання англійської мови. При цьому потрібно враховувати, що рівень їх базової підготовки може бути різний – від переделементарного до високого. Однією з головних труднощів, що постає перед льотними центрами авіаційних компаній, є те, як упровадити в існуючу систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації постійну підтримку рівня володіння англійською мовою в межах відведеного часу, а також сприяти його вдосконаленню з метою виконання належних професійних обов'язків. Адже для дорослих людей навчання іноземної мови – дуже складне завдання, що потребує ретельного відбору навчального матеріалу, чітке структурування етапів навчання, формулювання завдань кожного етапу.

Досить цікавим, на нашу думку, є погляд Д.В. Сіненка [9], який досліджував процес професійної підготовки військових курсантів-пілотів з позицій оцінювання навичок пілотування в процесі льотної підготовки. Учений виокремлює такі види професійної підготовки курсантів-пілотів: загальнотеоретичну, загальновійськову, наземну (тренажерну підготовку та підготовку до польотів), фізичну, льотну, психологічну та психофізіологічну. Тренажерна й льотна підготовки, за Д.В. Сіненком, мають провідне значення для формування навичок пілотування. Учений запропонував підхід до оцінювання навичок пілотування, що врахо-

вує резерв уваги, а не тільки якість пілотування, беручи до уваги психофізіологічні особливості пілота при виконанні фігур пілотажу.

На підставі вивчення сутності окресленої проблеми О.М. Керницький дає своє тлумачення педагогічної системи підготовки майбутніх військових пілотів, а саме: “це сукупність організаційних структур, управлінських заходів, специфічних процесуальних принципів, змісту, методів, організаційних форм і різноманітних засобів формування психологічної готовності та професійно значущих якостей військових пілотів, методів і критеріїв оцінювання їх особистісної, професійної та психологічної готовності до льотної діяльності у військах” [4, с. 7].

Приєднуючись до поглядів Д.В. Сіненка, О.М. Керницького, ми вважаємо, що людський чинник у Військових повітряних силах охоплює велику частку з усіх авіаційних подій, оскільки професійна діяльність військового пілота здебільшого пов’язана з екстремальними ситуаціями. Тому, на наш погляд, регулярне психологічне загартовування військових пілотів є необхідною та суттєвою частиною їх професійної підготовки.

Найбільш близька нашому розумінню позиція Р.М. Макарова [1], який визначає систему професійної підготовки пілотів як сукупність спеціально залучених ефективних засобів підготовки, інтегративний вплив яких спрямовано на досягнення єдиної мети – надійності людини-оператора в звичайному та екстремальному режимах професійної діяльності. Виходячи із цього тлумачення, учений формулює педагогічну сутність професійної підготовки пілотів, що розглядається як інтегративний педагогічний процес, який сприяє формуванню психофізіологічних якостей, стійкості до екстремальних факторів професійної діяльності, досягненню високого рівня працездатності.

Згідно з висновками досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців у галузі авіаційної психології та педагогіки, ми пропонуємо в межах нашого дослідження розглядати професійну підготовку авіаційних фахівців як інтегративну систему міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що забезпечуються використанням цілісного комплексу засобів наземної та льотної підготовки для вирішення практичних завдань професійної діяльності, які дають змогу на системній основі організувати оптимальну взаємодію викладача та курсантів, регламентуються міжнародними авіаційними стандартами ІКАО та спрямовані на досягнення гарантованого педагогічного результату.

**Висновки.** Отже, ефективність реалізації цілісного педагогічного процесу залежить від органічного взаємозв’язку всіх компонентів навчання: процесу викладання, процесу учіння та самоосвіти. Ці три компоненти навчання об’єднані в єдину педагогічну мету, що конкретизована в навчальних планах і програмах, які розкривають зміст кожної дисципліни та визначають методи, засоби й прийоми її засвоєння.

#### **Список використаної літератури**

1. Авиационная педагогика : учебник / [Р.Н. Макаров, М.И. Рубец, С.Н. Неделько, А.П. Бамбуркин]. – М. ; Кировоград : МНАПЧАК : ГЛАУ, 2005. – 433 с.
2. Желтухин В.В. Повышение эффективности управления профессиональной подготовкой летного состава на базе разработанных технических средств обучения и компьютерных технологий : дис. ... канд. техн. наук : 05.22.14 / Валерий Викторович Желтухин. – СПб., 2004. – 207 с.

3. Кадочников А.И. Формирование навигаторской компетентности курсантов в процессе тренажной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Александр Иванович Кадочников. – Челябинск, 2009. – 209 с.
4. Керницький О.М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (технічні дисципліни)” / Олександр Михайлович Керницький. – Х., 2005. – 17 с.
5. Кміта Є.В. Методика навчання пілотів веденню радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (технічні дисципліни)” / Є.В. Кміта. – К., 2005. – 25 с.
6. Митрюшкина Т.Н. Трехуровневая система подготовки и повышения квалификации летного состава в области профессионально ориентированного английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Николаевна Митрюшкина. – СПб., 2000. – 230 с.
7. Московцев А.В. Педагогические основы управления первоначальной профессиональной подготовкой военных летчиков в многопрофильном вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Александр Витальевич Московцев. – Липецк, 1998. – 159 с.
8. Сафонова Т.В. Метеорологическая подготовка курсантов высшего авиационного училища: контекстный подход : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Владимировна Сафонова. – Ульяновск, 2007. – 194 с.
9. Сіненко Д.В. Методика оцінки навичок пілотування курсантів-льотчиків в процесі льотної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (технічні дисципліни)” / Дмитро Васильович Сіненко. – Х., 2008. – 18 с.

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.*

---

**Москаленко О.И. Определение сущности профессиональной подготовки летного состава**

*Статья посвящена анализу профессиональной подготовки будущих пилотов и ее роли в целостном педагогическом процессе. Анализируются разные подходы к учебному процессу курсантов-пилотов высших летных учебных заведений и подчеркивается важность интеграции компонентов педагогической системы.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, педагогический процесс, авиационный специалист, система.

**Moskalenko O. Defining the essence of the training of flight personnel**

*The article is devoted to the analysis of professional preparation of future pilots and its role in the integral pedagogical process. In the article the author makes the analysis of different approaches to the studying of students-pilots of high flight educational establishments and underlines the importance of integration of components of the pedagogical system.*

**Key words:** professional preparation, pedagogical process, aviation specialist, system.

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті проаналізовано поняття “метод проектів”; розкрито критеріальні вимоги до методу проектів; окреслено головну мету, цільову орієнтацію та переваги методу проектів.*

**Ключові слова:** метод проектів, проект, критеріальні вимоги до навчального проектування.

Інтеграція в сучасне суспільство й пошук свого місця в житті вимагають великих зусиль від кожної дитини. Необхідно допомогти їй стати особистістю, увійти в глобалізований динамічний світ, у відкритий соціальний простір, отримати статус компетентної людини.

Інноваційний пошук привів педагогів до розуміння того, що в роботі з дітьми необхідні активні, групові, ігрові, рольові, практико орієнтовані, проблемні, рефлексивні та інші форми й методи навчання та виховання, до яких належить і метод проектів. Ці засоби й методи навчання та виховання вже фрагментарно розроблялися і використовувалися в освіті. Але змінилося розуміння мети освіти і, відповідно до цього, – розуміння можливостей і засобів їх використання.

**Мета статті** – висвітлити результати дослідження можливостей методу проектів у вихованні компетентної особистості.

Метод проектів все більше привертає увагу зарубіжних і вітчизняних педагогів як одна з активних проектних педагогічних технологій розвитку дослідницьких, пізнавальних та творчих навичок учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтування в інформаційному просторі, практичного мислення.

Цей метод став широко відомим уже в 20-ті рр. ХХ ст. Теоретичне зародження цього методу відбулося в кінці ХІХ ст. у США. Дидактичні основи його впровадження розробили й обґрунтували американський педагог і філософ Дж. Дьюї та його послідовники У. Кільпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхерс [2].

Основною ідеєю методу проектів було намагання авторів та їх послідовників перетворити школу навчання в школу життя, де учні набувають знання в процесі праці. Навчальні процеси відкидалися, а замість них створювалися комплексно-проектні програми, котрі виконувалися під керівництвом учителя.

Джон Дьюї створив концепцію прагматичного навчання й виховання на активній основі (від грецьк. *pragma* – справа, дія). У цій концепції розроблені методи, які орієнтовані на наукове дослідження як на зразок створення стратегії навчання та виховання і забезпечують власні відкриття тих, хто навчає, виховує й вчиться. Він був прихильником використання дослідження, інтегрованого пошуку як методу самокорекції, експериментальної перевірки гіпотез, створених на основі вже наявного досвіду дитини [1].



Українська педагогіка активно взяла на озброєння ідею методу проектів. Цей метод досконально досліджували О. Пехота, Т. Кручиніна, А. Касперський, К. Баханов.

Класик української педагогіки Г. Вашенко, диференціюючи методи навчання за ролями, які виконує учень у навчально-виховному процесі, зазначив, що тільки активні методи перетворюють учня на суб'єкта педагогічного процесу, серед них – дослідницький метод (учень – учений – теоретик) і метод проектів (учень – практичний діяч). Обидва методи спрямовані на розвиток творчих і пошукових здібностей учня [3].

Вже в 70-ті рр. ХХ ст. важливий напрям досліджень Ю. Бабанського, І. Лернера, Х. Діймете був пов'язаний із навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової та індивідуальної роботи в класі. Наукові статті В. Котова, Т. Цукермана, О. Ярошенка об'єднані загальними принципами організації групової навчальної діяльності учнів.

Теоретичне обґрунтування методу проектів викладено в працях Г. Селевка, Є. Полат, Д. Левітес, В. Логвина, А. Кіктенко, О. Пехоти. Соціальним проектуванням у виховній роботі школи займається О. Прутченков, використанням методу проектів у навчанні молодших школярів – Н. Котелянець, розробкою проектних педагогічних технологій для навчання педагогічному проектуванню студентів – Г. Лебедева.

Протягом останнього часу зростає популярність методу проектів у різних країнах. Він переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, котрі сприяють формуванню особистості – суб'єкта діяльності й соціальних стосунків.

Метод проектів дає змогу реалізувати особистісно діяльнісний і особистісно орієнтований підходи в освіті. Ці підходи базуються на використанні знань і вмінь, отриманих учнями в процесі навчання. Це забезпечує позитивну мотивацію та диференціацію в навчанні, активізує творчу діяльність учнів під час виконання проекту.

За визначенням Є. Полата, метод проектів завжди передбачає вирішення проблеми, з одного боку, використанням різних методів, з іншого, – інтегруванням знань, вмінь із різних галузей науки [4].

Метод проектів є сукупністю прийомів, дій учнів в їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання; це рішення значущої для дітей певної проблеми, котра оформлена у вигляді якогось кінцевого продукту [2]. Це творча робота як для учня, так і для вчителя. Він слугує вирішенню проблеми інтеграції особистості в навколишній світ і позитивній її самореалізації в ньому.

Науковцями запропоновано ряд обов'язкових критеріальних вимог до сучасного тлумачення методу проектів:

1. Наявність освітньої проблеми.
2. Моделювання умов для її виявлення учнями.
3. Дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми.
4. Структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування: постановка проблеми; дослідження; пошук шляхів вирішення проблеми; експертиза й апробація версій; конструювання підсумкового проекту (його варіантів); захист (презентація) проекту; його корекція та впровадження; самодіяльний характер творчої активності учнів; практичне (прикладне) або теоретичне

значення результату діяльності (проекту) та готовність до його застосування (впровадження).

#### 5. Педагогічна цінність діяльності.

В основі методу проектів знаходиться інноваційна ідея, що й становить поняття “проект” (від латинського “спрямований вперед”, тобто “план, задум, реалізація мети”). При такій організації навчально-виховного процесу педагогічний результат можна побачити, усвідомити, застосувати в практичній діяльності.

Унікальність методу в тому, що він дає можливість учням почуватися особистостями; орієнтує їх на самостійну діяльність (індивідуальну, парну, групу); виробляє навички контактів учнів із зовнішнім світом; сприяє інтелектуальному розвитку учнів, розвитку їх творчої думки й активності; навчає учнів працювати з різними джерелами інформації; допомагає їм виявити свої найрізноманітніші здібності, набути впевненості, зрости у власних очах; стимулює самостійне одержання учнями нових знань та інтеграцію набутих; передбачає рішення певної проблеми, завдяки колективній співпраці.

Метод проектів зорієнтований на застосування учнями фактичних знань та на здобуття нових (часто шляхом самоосвіти), поєднання урочної та позаурочної діяльності в органічному зв'язку з традиційним класно-урочним процесом.

“Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це все мені необхідно, і де я можу ці знання застосувати”, – ось основна теза сучасного розуміння методу проектів [3].

Головна мета використання методу проектів – це навчання учнів умінням і навичкам проблематизації, цілепокладання, висуненню гіпотез, структуруванню та систематизації, плануванню й організації мислення та діяльності для вирішення різноманітних теоретичних і практичних завдань, формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь, сприяння їх творчому розвитку.

Цільова орієнтація методу проектів дає можливість педагогу активізувати пізнавальну діяльність учнів, знаходити оптимальне поєднання теорії з практикою, пробуджувати в учнів свідому активну зацікавленість як у навчальному процесі, так і в його результаті. Формувати особистісні якості учнів, які розвиваються в діяльності дають змогу: вміння працювати в колективі; брати відповідальність за своє рішення; розділяти відповідальність; аналізувати результати діяльності.

При застосуванні методу проектів учень набуває навичок проектної діяльності, що сприяє розвитку:

– комунікативних здатностей, уміння розуміти інших, співпереживати. Учень навчається співпрацювати в соціумі (в групі, парі), моделювати правила, оцінювати результати, знаходити шляхи подолання конфліктних ситуацій, моделювати розв'язання проблеми. Комунікативні здатності обов'язкові для нього як для члена суспільства, громадського діяча і як приватної особи;

– інтелектуальної культури й інтелектуальних здібностей. Учень розвиває уміння працювати з поняттями, визначати головне, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати, доводити. Ці здатності необхідні для навчання впродовж життя, для збагачення духовного світу, для здійснення продуктивного, творчого життя, для формування проектної культури;

- інформаційної культури. Учень набуває компетенцій працювати з довідковою та науковою літературою, самостійного пошуку джерел інформації, оформлення бібліографії, складання тез, аналізу й порівняння різних точок зору, систематизації матеріалу за власною структурою;
- культури саморозвитку та самопізнання. Учень оволодіває способами сприйняття інформації, управління своїми емоціями та використання особливостей пам'яті як засобу сприйняття нового на рівні самоаналізу, самовизначення, самореалізації;
- культури самоорганізації. Учень навчається працювати за планом, алгоритмом, використовувати таблиці, опорні конспекти, створювати власні методики опрацювання інформації;
- професіоналізму і лідерства. На основі навичок ефективної організації своєї урочної та позаурочної роботи, вміння організувати особисту самостійну наукову, дослідну діяльність, оволодіває вмінням організувати роботу групи [3].

В умовах збереження класно-урочної системи метод проектів має переваги порівняно з іншими технологіями в одночасному поєднанні індивідуальної та колективної діяльності; усвідомленні учнями результатів своєї діяльності; використанні інтерактивних форм взаємодії; практичній реалізації педагогіки співробітництва; можливості застосування сучасних інформаційних технологій; спрямованості на конкретний результат; можливості реальної міжпредметної інтеграції; отриманні життєвого досвіду; можливості неформального контролю за рівнем досягнень учнів, за колективною творчістю.

Сутність педагогічної проектної технології полягає не тільки у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів, але й в адаптації навчально-виховного процесу до структурних і організаційних вимог навчального проектування. Обов'язкові критеріальні вимоги:

- 1) моделювання умов для виявлення навчальної проблеми;
  - 2) формулювання значущої проблеми, яка вимагає для її вирішення інтегрованих знань;
  - 3) пошук шляхів вирішення проблеми;
  - 4) самостійний (індивідуальний, парний, груповий) характер творчої діяльності учнів;
  - 5) структурування змістової частини проекту;
  - 6) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів діяльності;
  - 7) певна послідовність і готовність до використання дослідницьких методів:
- визначення проблеми дослідницьких завдань;
  - висунення гіпотези їх розв'язання;
  - обговорення методів дослідження;
  - обговорення способів оцінювання кінцевих результатів;
  - збір, систематизація й аналіз отриманих даних;
  - підведення підсумків;
  - способи оформлення кінцевих результатів, їх презентація;
  - публічний захист учнями проектів;
  - висновки;

- висування нових проблем дослідження;
- педагогічна цінність проектної діяльності дітей.

До проблем, що виникають в учнів та вчителів під час використання методу проектів, можна віднести те, що метод проектів потребує: належної кількості часу для опрацювання великого обсягу матеріалів; гнучкого розподілу навчального часу; інтегрованого поєднання кількох предметів; визначення учителями певних змістових та процесуальних модулів; визначення функцій керівника процесу; якісної кадрової підготовки.

**Висновки.** Зростання популярності методу проектів у різних країнах протягом останнього часу веде до збільшення кількості різних підходів до тлумачення його сутності.

Метод проектів є ефективним засобом підготовки компетентної особистості, тому що дитина, яка бере участь у проектній діяльності, навчається співпрацювати з іншими, реалізувати дослідницькі та зорієнтовані на практичну діяльність завдання, набуває досвіду самостійної діяльності, навчається працювати з джерелами інформації, моделювати та розробляти шляхи вирішення поставлених проблем. Метод проектів сприяє вихованню компетентних, діяльних, енергійних, винахідливих членів суспільства.

Перспективний розвиток основних ідей методу проектів вбачається в якісній трансформації змісту і форми освіти щодо освоєння підростаючим поколінням життєвих та соціальних ролей, оволодіння ключовими життєвими компетенціями.

#### **Список використаної літератури**

1. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М. : Работник просвещения, 1922.
2. Метод проектов // Педагогический словарь : в 2 т. – М., 1960. – Т. 1.
3. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник / кер. авт. кол. – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С.М. Шевцова, наук. кер. і ред. – канд. іст. наук І.Г. Єрмаков. – К. : Департамент, 2003.
4. Освітні технології / за ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2013.*

---

#### **Нечипоренко В.В. Использование метода проектов для обучения и воспитания современной компетентной личности**

*В статье проанализировано понятие “метод проектов”; раскрыты критериальные требования к методу проектов, очерчена цель, целевая ориентация и преимущества метода проектов.*

**Ключевые слова:** метод проектов, проект, критериальные требования к учебному проектированию.

#### **Nechyporenko V. The use of project-based training and education for a modern competent personality**

*The article analyzes the concept “project method”; the article discloses criteria requirements for project method; the article defines the goal, target orientation and benefits of project method.*

**Key words:** project method, project, criteria requirements learning projecting.

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Статтю присвячено розкриттю теоретичних питань проблеми формування здорового способу життя у школярів та значення здоров'я-збережувальних та здоров'яформуючих технологій у професійній діяльності педагога з вирішення даної проблеми.*

**Ключові слова:** здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальні та здоров'яформуючі технології.

Ідеї щодо підтримки та зміцнення здоров'я кожного громадянина на різних етапах привертала увагу суспільства. У наш час, коли Україна стоїть на шляху становлення усіх сфер соціального розвитку, проблема здоров'я не стала домінуючою як у поведінці кожної людини, так і в державній політиці, і це є головною причиною погіршення стану здоров'я переважної більшості українців і, що найбільш болюче, підростаючого покоління [4].

У сучасному українському суспільстві людина проголошена як найвища соціальна цінність. Визначено, що передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

У Концепції загальної середньої освіти охарактеризовані перспективні орієнтири і шляхи формування освіченої, вихованої, фізично і духовно здорової української нації. У свою чергу, формування здорового способу життя через освіту виокремлено як один із напрямів державної політики в галузі розвитку освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань шкільної освіти визначено виховання в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

**Мета статті** – розкрити теоретичні питання проблеми формування здорового способу життя у школярів і значення здоров'язбережувальних та здоров'яформуючих технологій у професійній діяльності педагога з вирішення цієї проблеми.

Важливість вирішення цієї проблеми зумовлена необхідністю підготовки особистості до життя у світі під впливом негативних зовнішніх чинників, що посилюють антропогенне навантаження, погіршують психофізичне здоров'я, створюють передумови виникнення шкідливих звичок.

Здоров'я є складним, багатоаспектним феноменом, який вивчає медицина, психологія, педагогіка тощо. Однак саме середній загальноосвітній навчальний заклад є основним соціальним інститутом, діяльність якого має бути спрямована на ефективне виховання здорового способу життя підростаючого покоління [4].

Результатом цієї роботи має стати виховання в школярів культури здоров'я й цінностей здорового способу життя.

На вирішення цього завдання спрямовується науковий та педагогічний потенціал освіти. У сучасній психолого-педагогічній літературі проблемам збереження здоров'я, виховання здорового способу життя школярів приділяють увагу Е. Вільчковський, Г. Голобородько, О. Дубогай, С. Свириденко, Г. Власюк та інші. Вони підходять до виховання здорового способу життя школярів з точки зору вікових особливостей. В. Дабагян, В. Оржеховська, О. Шевчук вказують на необхідність роботи із запобігання розвитку в школярів шкідливих звичок, девіантної поведінки. Т. Бойченко, М. Гончаренко, В. Шахненко, С. Юрочкіна визначають шляхи організації валеологічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасні дослідження проблеми формування здорового способу життя дають можливість зробити висновок про багатоплановість підходів у вирішенні цієї проблеми. Так, філософський і соціальний аспект формування здорового способу життя дітей і молоді відображено у працях А. Бойко, О. Сахно, В. Крюкова, медико-біологічний аспект розроблено у дослідженнях М. Амосова, Н. Борисенко. Проблема формування у молодших школярів психічного здоров'я знайшла втілення у дослідженнях І. Бега, Л. Божович, С. Максименко та ін. З точки зору психологів молодший шкільний вік є сенситивним у становленні особистості, характеризується формуванням у дитини ставлення до себе, до свого здоров'я, здатності відповідним чином реагувати на умови життєдіяльності тощо.

Сучасна наука свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, котрий може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, внесення капіталу, як індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що, у свою чергу, постійно змінюється [6]. Г.С. Никифорова відзначає складність характеристики поняття "здоров'я", адже – історія його розвитку налічує близько восьми десятків різноманітних визначень [5].

Загальноприйняте у міжнародному співтоваристві визначення здоров'я, викладене в Преамбулі Статуту ВООЗ: "Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад" [6].

Світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні чотири його сфери, або складові: фізичну, психічну, соціальну і духовну. Всі ці складові є невід'ємними одна від одної, вони тісно взаємопов'язані і саме разом (у сукупності) визначають стан здоров'я людини. Л. Мазуренко підкреслює, що для зручності вивчення, полегшення методології дослідження феномену здоров'я наука диференціює поняття фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я, але в реальному житті майже завжди має місце інтегральний вплив цих складових [3].

Фізичне здоров'я визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівні фізичного розвитку органів і систем організму.

До сфери психічного здоров'я належать індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уявлень, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей.

Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, його сприйняття складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я індивіда.

Соціальне здоров'я індивіда залежить від економічних чинників, його стосунків зі структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, через які відбуваються соціальні зв'язки – праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо.

Дослідниками охарактеризовані передумови здоров'я. До них зараховують вісім чинників: мир; дах над головою; соціальну справедливість, рівність, неупередженість; освіту; харчування; прибуток; стабільну екосистему; сталі ресурси [8].

Важливо відзначити, що зараз закладається розуміння здоров'я як багатовимірного компонента життя людини, як цінність [1; 2].

О. Савченко підкреслює, що категорія “цінність” належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. У довідкових виданнях і наукових дослідженнях з філософії освіти, теорії виховання і навчання знаходимо різні тлумачення понять “цінності”, “ціннісні орієнтації”, “ціннісне ставлення”. Узагальнено їх інваріантні характеристики можна визначити як опосередковані культурою еталони бажаного [7].

Сьогодні традиційна інтерпретація здоров'я, яка осмислюється передусім у сукупності таких понять, як “нездужання”, “хвороба” і далі “лікування”, “лікар”, “медицина”, певним чином переглядається дослідниками.

Відзначимо, що здійснювати роботу з виховання здорового способу життя необхідно з перших днів навчання дитини в школі не тільки в ході уроків, а й у позаурочній роботі. Однак аналіз наукових праць щодо виховання здорового способу життя у школярів свідчить про відсутність однозначного підходу до вирішення цього завдання. Існують певні суперечності між суспільним запитом на розробку ефективних педагогічних шляхів виховання в учнів здорового способу життя та недостатньою розробленістю наукових і методичних засад означеного педагогічного явища.

Серед несприятливих чинників впливу на здоров'я учнів є школа. Так, уже при завершенні початкової школи частка здорових дітей в Україні, за різними даними, коливається від 4% до 10%. За останні роки захворюваність дітей 7–14 років збільшилася майже удвічі. Найчастіше у дітей виникають проблеми з опорно-руховим апаратом, з'являються захворювання серцево-судинної системи, погіршується зір. Причинами цього є недостатність валеологічних знань у педагогів, відсутність наступності, системності, послідовності у формуванні позитивного ставлення до ведення здорового способу життя тощо [4].

Дотримання здорового способу життя впливає на формування, збереження та зміцнення здоров'я, сприяє інтелектуальному і духовному розвитку особистості, успішному навчанню.

Здоровий спосіб життя також сприяє самореалізації особистості. Спосіб самореалізації індивіда залежить від його устремлінь, а також від шкали моральних цінностей, яка склалася в його уяві.

Отже, здоровий спосіб життя сприяє зміцненню соціального здоров'я особистості та суспільства в цілому. Він включає в себе цінності високого порядку, оскільки спрямований на гуманізацію й активізацію людської діяльності, удосконалення індивідуальних якостей особистості.

У школах досі переважають традиційні форми навчання, під час яких діти виявляють незначну активність, залишаючись пасивними учасниками освітнього процесу, тому підготовка вчителів до ефективної діяльності у сфері збереження здоров'я значною мірою залежить від уміння застосовувати здоров'язберезувальні технології.

Суть здоров'язберезувальних та здоров'яформуючих технологій постає в комплексному оцінюванні умов виховання і навчання, які дають змогу зберігати наявний стан здоров'я, формувати вищий рівень їхнього здоров'я, навчок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі його зміни і проводити відповідні психолого-педагогічні, коригувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної "вартості", поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Щоб проводити ефективну роботу у цій сфері, педагоги мають знати, які групи здоров'язберезувальних технологій існують в галузі освіти та обрати для себе пріоритетні: організаційно-педагогічні технології, які визначають структуру навчального процесу, що сприяє запобіганню перевтоми, гіподинамії та інших дизадаптаційних станів; психолого-педагогічні технології, що пов'язані з безпосередньою роботою вчителів на уроці, забезпеченням психолого-педагогічного супроводу всіх елементів освітнього процесу; навчально-виховні технології, які включають програму з навчання піклуванню про своє здоров'я та формування культури здоров'я учнів, з мотивації їх до ведення здорового способу життя, із запобігання шкідливим звичкам і передбачають проведення організаційно-виховної роботи зі школярами після уроків, освіти їхніх батьків.

Також педагоги мають реалізовувати їх у навчальних закладах через такі напрями освітньо-виховної діяльності: створення умов для зміцнення здоров'я школярів та їхнього гармонійного розвитку; організацію навчально-виховного процесу з урахуванням його психологічного та фізіологічного впливу на організм учня; розробку та реалізацію навчальних програм з формування культури здоров'я і профілактики шкідливих звичок; корекцію порушень здоров'я з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів; медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку школярів; функціонування служби психологічної допомоги вчителям і учням щодо подолання стресів, тривожності; контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу, нормування навчального навантаження і профілактики стомлюваності учнів; організацію збалансованого харчування учнів у школі.



**Висновки.** Таким чином, ми маємо підстави стверджувати, що діяльність педагога у сфері збереження здоров'я має містити в собі ознайомлення з освітніми здоров'язбережувальними технологіями, вміння реалізовувати їх у навчально-виховному процесі, але головне – мати бажання рости здорову людину. Перспектива подальшого дослідження полягає у більш детальній розробці шляхів формування здорового способу життя у школярів.

#### **Список використаної літератури**

1. Коростелев Н.Б. Воспитание здорового школьника : пособие для учителя / Н.Б. Коростелев ; под ред. В.Н. Кардашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
2. Кузмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
3. Мазуренко Л. Формування навичок здорового способу життя у молодших школярів в позакласний час / Л. Мазуренко. – К. : Шк. Світ, 2008. – 128 с.
4. Міцай Ю.В. Школа сприяння здоров'ю – важлива складова здоров'язбережувального освітньо-виховного середовища // Науково-методичне забезпечення модернізації системи освіти : методичний вісник № 48 / Ю.В. Міцай ; укладачі А.Б.Іванко, А.С. Бик. – Кіровоград, 2012. – С. 288–296.
5. Никифорова Г.С. Психологія здоров'я : учебник для вузов / Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
6. Поліщук В.П. ВІЛ/СНІД та формування здорового способу життя : навч. посіб. / В.П. Поліщук, О.В. Молчанець, Г.В. Коротеєва. – К. : 2008. – 175 с.
7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – 2-ге вид. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
8. Яременко О., Балакірева О., Вакуленко О. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2000. – Газета “Інфосвіт”. – 2003. – № 1. – С. 2–8.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

---

#### **Отрошко Т.Ф., Купина О.В. Формирование здорового образа жизни школьников как педагогическая проблема**

*Статья посвящена раскрытию теоретических вопросов проблемы формирования здорового способа жизни у школьников и значения здоровьесохраняющих и здоровьесформирующих технологий в профессиональной деятельности педагога при решении данной проблемы.*

**Ключевые слова:** *здоровье, здоровый способ жизни, здоровьесохраняющие и здоровьесформирующие технологии.*

#### **Otroshko T., Kupina O. Healthy way of life of pupils forming as a pedagogical problem**

*Theoretical aspects of forming of pupils' healthy way of life and the role of technologies, which form and save the health, in professional activity of a teacher in solving this problem are covered in the article.*

**Key words:** *health, healthy way of life, technologies, which form and save the health.*

## ТИПОЛОГИЯ МЕДИАТЕКСТОВ

*В статье рассматривается проблема типологии медиатекстов, делается обзор последних исследований данной проблемы. Подчеркивается, что модели коммуникации выступают отправной точкой при проведении типологизации текстов массовой коммуникации.*

**Ключевые слова:** медиатекст, типологическая классификация, модели коммуникации, медиакомпетентность, критическое мышление.

Понятие “**медиатекст**” возникло в XX в. в связи с бурным развитием средств массовой коммуникации (медиа), когда на смену традиционному печатному тексту пришли новые разновидности текстов, связанные с кинематографом, радио, телевидением, видео, интернетом, мобильными телефонами и т.д. Медийный текст (от лат. *media textus* – средства, посредники + ткань; сплетение, связь, сочетание) – это сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа и предназначенное для одновременного зрительного и слухового восприятия аудитории [15, с. 39]. Это “новый коммуникационный продукт” [1, с. 6.], особенность которого заключается в том, что он может быть включен в разные медийные структуры вербального, визуального, звучащего, мультимедийного планов, что предполагает целостность его восприятия, а значит, и более глубокое проникновение в его смысл.

Профессиональная медиакомпетентность журналистов основана на проведении комплексного разнопланового анализа медиатекстов. В свою очередь, анализ медиатекстов основывается на соответствующей типологии, которая должна учитывать как можно большее количество критериев. Типология является важной частью системного подхода к изучению медиатекстов, что предполагает установление не только их технологических особенностей, но и специфику атрибутики, функций, типов информации, которые выражаются в их содержании, жанрах и форматах, средствах, характере и степени воздействия на аудиторию [2, с. 338–339].

В современной науке проблема типологизации текстов решается с различных позиций, что не является неожиданным в свете многообразия и неограниченного количества видов и типов текстов, а также их специфических характеристик. По мнению Г.Я. Солганика, идеальной была бы такая классификация, в которой все виды текстов выделяются на основе единого релевантного критерия, но такой критерий пока не найден, и сомнительно, возможен ли он, учитывая многообразие и сложность устройства текстов [13, с. 7–15]. Проблема типологизации и классификации медиатекстов исследуется как в украинском и российском, так и в зарубежном научном пространстве такими учёными, как Ф.Г. Аблякимова, Т.Г. Добросклонская, Я.Н. Засурский, М.Э. Конурбаев, Г.С. Мельник, Б.Я. Мисонжников, И.В. Рогозина, Г.Я. Солганик, А.В. Федоров, Н.В. Чичерина и др. В частности, исследователи изучают медиатексты в рамках

различных подходов, с учётом разных критериев выделяют их разновидности, типы и категории, признаки и особенности, функции, структурную и семиотическую организацию и т.д. В то же время, вопросы типологии текстов и выделение базовых категорий, которые могут быть положены в основу членения текстового континуума и проведения глубинного анализа, сегодня остаются открытыми.

*Целью статьи* является попытка типологизировать медиатексты с учётом современных исследований отечественных и зарубежных учёных.

Медиатексты традиционно подразделяется на отдельные жанры в зависимости от их композиционно-структурных особенностей. В отечественной традиции выделяют такие жанры, как репортаж, очерк, обзор, заметка, фельетон, интервью, отчет и т.п.; в англо-американской – новости, комментарий, тематическая статья, аналитика, интервью. Вместе с тем, для полного и всестороннего типологического описания медиатекстов необходимо учитывать как можно большее число параметров, что обусловлено самой спецификой данной области речеупотребления.

Специфику медиатекстов объясняют через модели коммуникации, в кругу которых классической считается *модель* американского политолога Г. Лассуэлла: кто – что сообщает – по какому каналу – кому – с каким эффектом. Массовая коммуникация, представленная как более или менее сложный процесс информационной связи, учитывает взаимодействие различных элементов: автор, адресат, канал, код, текст, контекст, шумы, обратная связь, эффективность коммуникации. Именно эти элементы могут выступать критериями типологии медиатекстов [3; 16]. Следуя моделям коммуникации, в основу выделения текстотипов, которые понимаются как образец или схема построения и восприятия аналогичных текстов, можно заложить следующие *категории* [5]: канал распространения: печать, радио, телевидение, Интернет; институциональный тип текста: журналистский, рекламный, PR-текст; типологические характеристики средств массовой коммуникации; сообщение (текст): функционально-жанровая классификация текстов трех социальных институтов массовой коммуникации; код (язык): вербальные, невербальные, вербально-невербальные (поликодовые, креолизованные) типы текстов; адресант (автор, продуцент текста): социальный/частный, в соответствии с чем в текстовой ткани формируется авторская модальность (объективное или субъективное отношение к действительности); адресат (аудитория): массовый/специализированный, тематическая доминанта текста.

Очевидно, анализируя медиатексты, исследователи принимают во внимание большое количество признаков и параметров в зависимости от поставленных целей. Например, код (язык), семиотическая организация медиатекста апеллирует к его форме. Современные медиатексты как по форме создания, так и по форме воспроизведения считаются мультимодальными (Н.В. Чичерина), креолизованными (Н.С. Валгина, Л.Г. Кайда), поликодовыми (В.Е. Чернявская), интегрирующими в едином смысловом пространстве разнородные компоненты (вербальные, визуальные, аудитивные, аудиовизуальные и другие). И даже традиционные публикации трудно обозначить только как вид письменной речи, поскольку важным элементом газетного текста выступает визуальная составляющая, его графическое, шрифтовое и цветное оформление. Для адекватного понимания газетного материала существенным оказывается пространственный пара-

метр, выполняющий “определенную смыслообразующую функцию” [16, с. 22]: размещение на полосе, объем, соседство с другими текстами и т.д.

Автор как важнейшая стилообразующая категория медиатекстов классифицируется в научной литературе с опорой на различные показатели. Так, в исследовании Е.С. Щелкуновой учитывается степень присутствия автора в текстовой ткани, в соответствии с чем выделяются три типа коммуникатора: персонафицированный, обобщенный и деперсонафицированный [18, с. 136]. Опираясь на понятие объема и статуса коммуниканта, Н.В. Муравьева предлагает персональный, коллективный, частный, публичный, социальный типы автора [10]. Следуя концепции Г.Я. Солганика, в категории адресанта можно выделить оппозицию: автор – “человек социальный” и “человек частный”. Между крайними полюсами категории автора располагается огромное количество переходных случаев, формируются типы автора: пропагандист, полемист, редактор, летописец, художник, аналитик, исследователь и др. [12].

Категория адресата определяет коммуникативное взаимодействие автора и адресата через текст: адресат, по словам Г.Я. Солганика, есть “зеркало, в котором отражается автор”. В исследовании Т.Л. Каминской [6] адресат в массовой коммуникации выступает таким же организующим началом, какое, по концепции В.В. Виноградова, принадлежит образу автора в художественных текстах. В современных медиатекстах вычленяются такие типы адресата, как “интеллигентное меньшинство”, “представитель образцовой среды”, “простой человек”, “представитель креативного класса” [6]. Адресатность признается существенным свойством современных журналистских текстов. Ориентированность современных изданий на “своего” читателя находит отражение в различных систематизациях: типологических, идеологических, стилевых и др.

Анализ имеющихся типологий медиатекстов показывает, что при их создании исследователи опираются на различные критерии типологизации. Например, Г.С. Мельник классифицирует медиапродукт с точки зрения их воздействия на аудиторию и выделяет *тексты* [8, с. 136]: 1) рассчитанные на одновременное воздействие и на конкретные социальные институты или конкретных лиц, и на сознание массовой аудитории; 2) целью которых является воздействие на сознание массовой аудитории, принципиально рассчитанные на немедленный отклик какого-либо лица или социального института; 3) рассчитанные на немедленную реакцию, требующие вмешательства в реальную действительность и не рассчитанные на воздействие на сознание массовой аудитории; 4) нейтральные, информирующие, просвещающие и не рассчитанные на немедленную реакцию.

По мнению И.В. Рогозиной, существенными для выделения определенного типа текста являются две группы факторов – внешние, или экстралингвистические, и внутренние, или лингвоментальные. Между указанными группами факторов имеется тесная взаимосвязь, поскольку внешние по отношению к тексту факторы оказывают самое непосредственное влияние на тип текста, детерминируя внутренние признаки типа текста. К важнейшим факторам внешнего плана, влияющим на формирование типа медиатекста, исследователь относит определенный тип информационной деятельности масс-медиа, составной частью которой является данный текст. Другим внешним типообразующим фактором выступает взаимодействие в рамках *триады* “продуцент – текст – реципиент”. Триада акцентирует значимость социальных взаимоотношений участников процесса

коммуникации, которые предопределяют дифференциацию медиатекстов на разновидности. К таким разновидностям И.В. Рогозина относит аналитические, критические, новостные, политико-публицистические и другие тексты, имеющие специфические внутренние параметры [11, с. 130–131].

Одним из наиболее масштабных и значимых параметров типологического описания медиатекстов является их функционально-жанровая принадлежность. Данный параметр позволяет рассматривать медиатексты “не с одной какой-либо стороны, а в совокупности их содержательных и формально-языковых свойств” [13, с. 10]. Каждый функциональный стиль – это своеобразный язык в миниатюре, объединяющий определенный тип текстов. В условиях конвергенции и динамического развития СМИ наблюдается постоянное жанровое движение в сфере массовой коммуникации, что затрудняет выделение устойчивых признаков различных жанров медиатекстов и приводит к разнообразию функционально-жанровых типологий.

Применительно к периодике Б.Я. Мисонжников выделяет две основные группы текстов в соответствии с их основными качественными и функциональными характеристиками: 1) аналитические, или прессу мнений; 2) информационные, или популярные [9, с. 3–17], в то время как перечень публицистических жанров, предлагаемый А.А. Тертычным, включает более тридцати наименований, среди которых аналитическое интервью, беседа, комментарий, социологическое резюме, рейтинг, рецензия, обозрение, письмо, исповедь, очерк, фельетон и др. [14].

Т.Г. Добросклонская по функционально-жанровой принадлежности выделяет *четыре основных типа медиатекстов*: новости, информационная аналитика и комментарий, текст-очерк (любые тематические материалы, обозначаемые английским термином *features*), реклама [4, с. 32]. По мнению автора, такая классификация имеет почти универсальный характер, ибо построена с учетом функционально-стилистической дифференциации языка и отражает комбинаторику функций сообщения и воздействия в том или ином типе медиатекстов. Так, новостные тексты наиболее полно реализуют одну из главных функций языка – сообщение – и одну из главных функций массовой коммуникации – информативную. Аналитические медиатексты сочетают реализацию функции сообщения с усилением компонента воздействия за счет выражения мнения и оценки. Тексты-очерки характеризуются дальнейшим усилением функции воздействия в ее художественно-эстетическом варианте. Реклама совмещает в себе функцию воздействия в двух аспектах: функцию языка, реализуемую с помощью богатого арсенала лингвостилистических средств выразительности, и функцию массовой коммуникации, реализуемую посредством специальных медиатехнологий. Предлагаемая классификация позволяет охарактеризовать практически любой медиатекст не только с точки зрения реализации в нем языковых и медийных функций, но и с точки зрения основных форматных признаков. Первые три типа текста в рассматриваемой классификации относятся к традиционно выделяемым информационным, аналитическим и художественно-публицистическим жанрам [7, с. 181–188]. Таким образом, вслед за Т.Г. Добросклонской, но используя уже устоявшуюся терминологию, можно выделить *четыре основных типа медиатекстов* по функционально-жанровой принадлежности: а) информационные; б) аналитические; в) художественно-публицистические; г) рекламные.

Последним параметром в рассматриваемой классификации медиатекстов является тематическая доминанта – принадлежность к тому или иному устойчивому медиатопику. Как подчеркивает Т.Г. Добросклонская, “СМИ организуют, упорядочивают динамично меняющуюся картину мира с помощью устойчивой системы так называемых медиатопиков, или регулярно воспроизводимых тем” [4, с. 33]. Каждый жанр медиатекстов имеет свою систему тематических доминант. Так, Д. Хартли отмечает, что все без исключения новостные материалы могут быть сгруппированы вокруг *шести основных новостных тем*: политика, экономика, события за рубежом, события внутри страны, происшествия, события, спорт [19]. Каждый крупный тематический блок может быть детализирован. К примеру, блок “бизнес-новости” представлен Р. Хьюзом следующим образом: новости от корпораций, фирм и компаний; портреты представителей делового мира; информация о новых товарах, продуктах, технологиях; сведения о ценовой политике, уровне безработицы и т.п.; аналитические материалы об экономических тенденциях и перспективах; взаимоотношения рабочей силы и управленческого аппарата [20].

Несомненно, данный параметр имеет особую значимость с позиций дидактического использования медиатекстов. В контексте интеграции медиаобразования в процесс преподавания различных дисциплин представляется целесообразным учитывать не только тематические доминанты различных видов медиатекстов, но и тематическую отнесенность каждого конкретного медиатекста, что позволит определить возможности для его включения в содержание обучения при изучении конкретных тем учебной программы.

На основе типологизации медиатекстов, предлагаемой Т.Г. Добросклонской, и с учетом внесенных изменений и дополнений медиатексты могут быть классифицированы [17, с. 159–166]: 1) по категории автора: авторские и коллегиальные; 2) по форме создания и форме воспроизведения: одномерные и многомерные; 3) по каналу распространения: тексты печатных СМИ, тексты радио, телевидения, Интернет; 4) по функционально-жанровым признакам: информационные, аналитические, художественно-публицистические и рекламные; 5) по тематической отнесенности: принадлежащие к той или иной тематике в рамках устойчивых медиатопиков.

**Выводы.** Таким образом, модели коммуникации выступают отправной точкой при типологизации текстов массовой коммуникации. Предложенные типологические признаки не являются разнозначными, они пересекаются, взаимодействуют, дополняют и расширяют друг друга. Любой из компонентов модели может явиться базовым основанием при систематизации текстов. Подобный подход к анализу медиатекстов свидетельствует о многоаспектности и многоплановости медиапродукта.

Разработка методики анализа медиатекстов является перспективой дальнейшего исследования заявленной проблемы.

#### Список использованной литературы

1. Засурский Я.Н. Колонка редактора: медиатекст в контексте конвергенции / Я.Н. Засурский // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 6.

2. Землянова Л.М. Коммуникативистика и средства информации: Англо-русский толковый словарь концепций и терминов / Л.М. Землянова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 416 с.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь : учеб. пособ. / Т.Г. Добросклонская. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 264 с.
4. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиа речи / Т.Г. Добросклонская. – М. : МАКС Пресс, 2000; Добросклонская Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения / Т.Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 28–34.
5. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста [Электронный ресурс] / М.Ю. Казак. – Режим доступа: <http://www.discourseanalysis.org/ada6/st42.shtml>.
6. Каминская Т.Л. Образ адресата в текстах массовой коммуникации: семантико-прагматическое исследование : автореф. ... докт. филол. наук / Т.Л. Каминская. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2009. – 46 с.
7. Конурбаев М.Э. Критерии выявления публицистических жанров / М.Э. Конурбаев // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособ. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 230 с.
8. Мельник Г.С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 161 с.
9. Мисонжников Б.Я. Типология: трудный поиск новой парадигмы (вместо предисловия) / Б.Я. Мисонжников // Типология печати: проблемы теории и практики : матер. науч.-практ. семинара “Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов” (12 марта 1998 г., Санкт-Петербург) / отв. ред. Б.Я. Мисонжников. – СПб. : СПбГУ, 1999. – С. 3–17.
10. Муравьева Н.В. Язык конфликта [Электронный ресурс] / Н.В. Муравьева, 2002. – Режим доступа: [http://www.library.cjes.ru/online/?a=con&b\\_id=192&c\\_id=1365](http://www.library.cjes.ru/online/?a=con&b_id=192&c_id=1365).
11. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект : монография / И.В. Рогозина. – М. ; Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003. – 335 с.
12. Солганик Г.Я. Основы лингвистики речи : учеб. пособ. / Г.Я. Солганик. – М. : Изд. МГУ, 2010. – 128 с.
13. Солганик Г.Я. К определению понятий “текст” и “медиатекст” / Г.Я. Солганик // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 7–15.
14. Тертычный А.А. Жанры периодической печати : учеб. пособ. для ун-тов / А.А. Тертычный. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 158 с.
15. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
16. Чичерина Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов : монография / Н.В. Чичерина. – М. : УРСС, 2008. – 232 с.
17. Чичерина Н.В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности / Н.В. Чичерина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Серия: Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология). – СПб., 2007. – № 9 (47). – С. 159–166.
18. Щелкунова Е.С. Публицистический текст в системе массовой коммуникации. Специфика и функционирование / Е.С. Щелкунова. – Воронеж, 2004. – 194 с.

19. Hartley J. Understanding News / J. Hartley. – London ; New York : Methuen, 1982. – 203 p.

20. Hughes R. Crossroads, U. S. A.: Discovering American Culture with the Daily Newspaper / R. Hughes. – Lincolnwood, Illinois : National Textbook Company, 1998. – 196 p.

*Статья поступила в редакцию 18.02.2013.*

---

### **Палієнко А.М. Типологія медіатекстів**

*У статті розглянуто проблему типології медіатекстів, проведено огляд останніх досліджень зазначеної вище проблеми. Підкреслено, що моделі комунікації слугують відправним пунктом при здійсненні типологізації текстів масової комунікації.*

**Ключові слова:** *медіатекст, типологічна класифікація, моделі комунікації, медіакомпетентність, критичне мислення.*

### **Palienko A. Typology of Media Texts**

*The article focuses on the issue of typological classification of media texts and reviews recent investigations of the problem. It is accentuated that the models of communication are considered to be a starting point of the given classification.*

**Key words:** *media text, typological classification, models of communication, media competence, critical thinking.*



## ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КИТАЇ

*Статтю присвячено основним напрямам державної політики щодо навчання та виховання обдарованих дітей у Китаї.*

**Ключові слова:** державна політика, обдаровані діти, навчання та виховання обдарованих дітей.

Навчання та виховання обдарованих дітей сприяє прискоренню суспільно-наукового розвитку та розвитку країни в цілому. У цьому плані важливого значення набуває вивчення досвіду Китаю. За останні 20 років наука й техніка цієї країни інтенсивно розвиваються, а у результаті – спостерігається інтенсивне піднесення китайської держави. Сьогодні здійснення стратегії “піднесення країни, спираючись на науку та освіту”, є найважливішим завданням китайського уряду. Тому особливу увагу привертає державна політика КНР щодо навчання та виховання обдарованих дітей.

Дослідження питання дитячої обдарованості щороку набуває дедалі більшої актуальності. Над цим питанням працювали видатні вітчизняні та зарубіжні педагоги, такі як: В. Алфімов, Д. Богоявленська, В. Крутецький, М. Лейтес, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Терман, Дж. Уїтмор, В. Юркевич. У Китаї над вирішенням проблеми дитячої обдарованості працювали Тао Сінчжи, Шень Їчжень, Сюн Юй, Ву Вудянь, Ши Цзяньнун та багато інших.

**Мета статті** – розглянути та проаналізувати основні напрями державної політики КНР щодо підтримки обдарованих дітей.

У вирішенні проблеми дитячої обдарованості китайський уряд спирається на закликання “знайти, обрати та сприяти розвитку видатних” відомого партійного діяча Ден Сяопіна, який проголосив курс на радикальну реформу з метою побудови соціалізму з китайською специфікою.

У 1920-х рр. ХХ ст. особливу увагу приділяють освіті обдарованих. У “Додаткових положеннях” до нового навчального плану 1922 зазначено: “Перш за все, зосередити увагу на освіті для обдарованих, віднайти альтернативний період навчання, досягти максимально можливого рівня розвитку; по-друге, орієнтуватися на спеціальну освіту”. В китайській системі освіти для обдарованих дітей закладено основи потужного експерименту та створення педагогічної теорії, які й визначили основні позиції майбутнього закону. Також дослідники запропонували концепцію дефіцитного типу генія, виявили відмінність між мисленням звичайних та обдарованих дітей, проаналізували основні чинники зростання обдарованих дітей, тим самим зробивши вагомий внесок у розвиток освіти для обдарованих з метою розвитку сектору високих технологій, надання відповідної освіти для здорового розвитку особистості соціальної еліти. Також вони висунули основні принципи навчання обдарованих дітей: індивідуальне, що сприятиме гармонійному розвитку самостійності та творчості, поєднуючи теорію й практи-

ку основних принципів освіти, курси підвищення кваліфікації розроблялися відповідно до характеристик обдарованих дітей, а також проведення відповідних реформ у галузі викладання, акцентуючи особливу увагу на розкритті потенціалу обдарованих дітей та гармонійному розвитку їх особистості. Тому було взято курс на відповідні способи навчання обдарованих дітей, спрямовані на розкриття їх творчого потенціалу, що сприятиме процесу демократизації освіти.

Китайська Народна Республіка була створена 1949 р., і почалася нова ера в китайській історії: з цього часу освіта в Китаї перейшла на абсолютно новий етап розвитку.

Після утворення Китайської Народної Республіки китайський уряд приділив серйозну увагу справі розвитку освіти, створив нову соціалістичну освіту, помітно підвищив культурно-просвітницький рівень народу. Гарантуючи фундаментальне право народу на здобуття освіти, країна почала швидко оздоровлювати навчальну систему, розвивати освіту різних ступенів, виховувати всебічно розвинену “нову людину соціалізму”.

У доповіді на 3-й сесії ВСНП 2-го з'їзду 16 березня 1962 р. прем'єр Держради Чжоу Еньлай наголосив, що уряд повинен “взяти на себе певні обов'язки щодо приведення до ладу роботи в галузі культури, освіти, наукових досліджень та охорони здоров'я”. Це зумовило поступову відмову від концепції “лінії мас” та визнання необхідності розвитку здібностей для талановитих людей [1, с. 218].

Варто зазначити, що ці нові тенденції відображено в розробці членів ЦК Лу Дін'ї та Лінь Феном суспільно з провідними працівниками Міністерства просвітництва: Ян Сюфеном, Цзян Наньсяном та Дунь Чуньцаєм. Ця розробка – інструкції, що склалися з 50 статей для середньої школи та 40 статей для молодшої. У них було зазначено, що школи не мають права намагатися змінювати індивідуальні схильності учнів, якщо вони не впливають негативно на навчальний процес та атмосферу в класі. Іншими словами, запропоновано не виробляти груповий стереотип, як це робилося за часів освітніх реформ Мао Цзедуна. Підтримкою особливих учнів є індивідуальні заняття, які розглядаються як більш плідний шлях до досягнення високої якості навчання. Вчителям радять пристосовуватися до індивідуальних можливостей учнів, заохочувати та нагороджувати найздібніших та допомагати тим, хто відстає. Подібна політика виходила з визнання відмінностей у здібностях дітей – саме той підхід, який широко критикували в 1950-х рр. З метою посилення інтересу та здібностей учнів, поглибленої підготовки школам II ступеня дозволяли створювати факультативи з історіографії, картографії тощо. Іспити та контрольні роботи було названо важливим заходом, що сприяє виявленню успіхів учнів, заохочуванню їх до повторення матеріалу [2, с. 74–78].

На Всекитайській раді з питань розвитку науки, що відбулася в березні 1978 р., було затверджено проект плану розвитку науки та техніки в КНР на 1978–1985 рр. У 1978–1979 рр. було видано ряд офіційних документів, що закликали сприяти розвитку науково-технічної діяльності в країні. У кінці грудня 1978 року держрада КНР затвердила “Положення про заохочення творчості та винахідництва, що сприяють розвитку науки та техніки”. Нове Положення визначало моральне (видача посвідчень та памятною відзнаки) та матеріальні заохочення (від 1 до 10 тис. юанів) [1, с. 251–252].

Дослідження в галузі освіти обдарованих дітей в умовах постійного реформування має дуже велике значення для китайського уряду. У 1986 р. вийшов Закон КНР “Про обов’язкову освіту”, згідно з яким у країні було прийнято обов’язкову освіту, що охоплює початкову і неповну середню школу. Завдяки цим діям за минулі роки помітно зріс культурний рівень населення, про що свідчать дані перепису населення, здійсненого на початку 2001 р.

У 1990-х рр. реформа освіти в Китаї [11] набула більш глибокого характеру. У своєму виступі на XIV з’їзді КПК (1992 р.) голова КНР Цзянь Цземін особливо відзначив, що “необхідно поставити освіту на стратегічні позиції пріоритетного розвитку”. Цю тезу було відображено в прийнятому в 1995 р. Законі КНР “Про освіту” [5], що означало: керівництво країни розглядає вдосконалення і розширення системи освіти як важливу умову процвітання нації. Без цього неможливе проведення ринкових реформ, коли зростають і видозмінюються освітні потреби населення, а “людський капітал” стає вирішальним чинником суспільного прогресу та економічного зростання.

Програма китайських реформ, заснованих на положеннях теорії Ден Сяопіна про “будівництво соціалізму з китайською специфікою”, поклала початок переходу від державної системи освіти до суспільно-державної, який означав, що ця соціальна сфера стала турботою всього суспільства. На масштаби всієї країни розраховані заходи з інформатизації освіти та створення телекомунікаційної мережі навчання.

Ден Сяопін реабілітував конфуціанство, яке при Мао Цзедуні зазнавало гострої критики. Цей крок мудрого політика знаменував повернення до китайської багатовікової традиції та духовної спадщини минулого. Крім того, зросла увага до освіти й виховання, якому в конфуціанських вченнях завжди надавали великого значення.

Розвитку освіти в країні сприяло й те, що держава відмовилася від принципів командно-адміністративного соціалізму, згідно з якими раніше визначали потреби в підготовці кадрів для народного господарства. В умовах ринкової економіки почали використовувати нові механізми стимулювання ринкового попиту на освіту. Країна стала на шлях скорочення сфери директивного планування й централізованого розподілу коштів, щоб активізувати ініціативу місцевих органів влади у фінансуванні школи. Це зменшує тиск на центральний держбюджет, а також відкриває можливості для збільшення позабюджетного фінансування й пошуку додаткових джерел постачання. Такий підхід став можливий завдяки поліпшенню матеріального становища народу, який у масі своїй активно підтримує реформи, відчувачи на собі їх реальні позитивні результати [4].

У Китаї склалася нова економічна політика стосовно освіти, основні положення якої сформульовані в офіційних нормативних документах і законодавчих актах, таких, як: Закон “Про освіту” 1995 р., Закон “Про професійну освіту” 1996 р., Закон “Про вищу освіту” 1998 р. Важливо зазначити, що ці та багато інших законів були прийняті не одноразово, а лише після того, як у ході реформ були перевірені їх основні положення та ідеї, зроблені необхідні розрахунки й підбито попередні підсумки.

Перший закон, що стосувався обдарованих дітей, було прийнято ще 17 грудня 1973 р. під назвою Закон “Про спеціальну освіту” [6]. Упродовж кількох десятиліть цей Закон постійно перебуває в стані доопрацювання. Поправки до

нього вносили 14 травня 1986 р. [7], а згодом 25 грудня 1990 р. [8]. Сучасного вигляду Закон набув 18 листопада 1998 р. [9]. Китайський уряд пишається тим, що вносить до нього постійні зміни. Це сприяє розвитку та покращенню національної освіти, а як результат – розвитку китайської держави.

Закон “Про спеціальну освіту” є основою для розвитку освіти та підтримки обдарованих дітей, тому, щоб зрозуміти основні тенденції розвитку спеціальної освіти в КНР, маємо проаналізувати його положення стосовно обдарованих дітей. Варто зазначити, що дія цього Закону поширюється не тільки на обдарованих дітей, а й на дітей з фізичними або психічними відхиленнями, дітей-інвалідів. Китайські педагоги, які працюють у галузі дослідження дитячої обдарованості, вважають це великим недоліком, адже, на їх думку, ця проблема потребує особливої уваги [12].

Вищезазначений Закон має чотири розділи, в яких міститься 51 стаття. Розділ 1 визначає загальні законодавчі положення спеціальної освіти. Розділ 2 має 2 пункти, з яких саме обдарованим дітям приділено пункт 2.2, який містить 7 положень (ст. 35–41). Пункт 2.1 цього Розділу визначає підтримку дітей-інвалідів. У Розділах 1, 3 та 4 більшість статей визначають засади, які стосуються як обдарованих дітей, так і дітей-інвалідів. Розділ 3 Закону КНР “Про спеціальну освіту” визначає державну підтримку спеціальної освіти, а Розділ 4 присвячений додатковим положенням.

Вищезазначений закон (Розділ 1, ст. 4) визначає такі види обдарованості:

- 1) інтелектуальна;
- 2) академічна;
- 3) художня;
- 4) творча;
- 5) лідерська;
- 6) інші особливі здібності.

Визначення стандартів у наведеному пункті покладається на Центральний компетентний орган освіти.

Крім того, Закон “Про спеціальну освіту” визначає створення спеціальних класів, факультетів, навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, розробку планів, стратегій, навчальних програм, а також критерії підбору персоналу для роботи з такими дітьми на всіх рівнях освіти (Розділ 2, підрозділ 2.2).

Китайська держава гарантує матеріальне забезпечення обдарованих дітей, що визначено в Розділі 1, ст. 9 “Про визначення бюджету спеціальної освіти”: “Уряд повинен виділяти на розвиток спеціальної освіти кошти з бюджету, який має бути не менше ніж 4% від загального річного бюджету держави; органи місцевого самоврядування, що відповідають за освіту, мають надавати кошти з бюджету, які не повинні бути менше ніж 5% від річного бюджету”.

У ст. 40 “Про надання матеріальної допомоги обдарованим дітям” Закону за успішне виконання освітніх програм гарантується призначення винагородження. Компетентні органи влади мають приділяти стипендії обдарованим дітям. Призначення стипендій мають регулювати відповідні органи самоврядування.

У Розділі 3 “Система підтримки спеціальної освіти” “Закону про спеціальну освіту” КНР визначено основні положення державної політики щодо підтримки обдарованих дітей і дітей з фізичними та психічними відхиленнями.

У додаткових положеннях (Розділ 4) держава покладає відповідальність за виконання положень цього закону на Центральний компетентний орган (ст. 50 “Про виконання положень”). Статтею 48 “Про перелік спеціальних рахунків” гарантується сплата рахунків на поліпшення умов навчання, спеціального обладнання, ремонт приміщень та інших “спеціальних витрат” організацій. Управління сплатами спеціальних рахунків покладається на Центральний компетентний орган. Цей Закон набирає чинності з дати його опублікування [9].

**Висновки.** В умовах постійного реформування освіта Китаю досягла значних результатів, насамперед, Закон “Про спеціальну освіту” КНР було переглянуто та доповнено впродовж кількох десятиліть. Поправки до зазначеного Закону спрямовані на поліпшення умов навчання, фінансування, надання індивідуальної матеріальної допомоги, підбору персоналу. Згідно із зазначеним Законом, компетентні освітні органи всіх рівнів влади мають безперервно створювати спеціальні програми, стратегії, шляхом яких можна досягнути значних успіхів у розв’язанні існуючих проблем у цій галузі.

Отже, основним напрямом державної політики щодо навчання та виховання обдарованих дітей є створення гідних умов для розвитку обдарованості, а також морального й матеріального заохочення юних талантів. Протягом історії становлення освіти для обдарованих можна прослідкувати стрімкий прогрес в організації освіти для обдарованих, а як результат – явище “Великого стрибка”, яке відбулося в соціальному та економічному житті КНР.

#### **Список використаної літератури**

1. Аниповский А.А. Политика в области науки и образования в КНР (1949–1979) / А.А. Аниповский, Н.Е. Боровская, Н.В. Франчук. – М. : Наука, 1980. – 288 с.
2. Боровская Н.Е. Школа в КНР 1957–1972 гг. / Н.Е. Боровская. – М. : Наука, 1974. – 160 с.
3. Боровская Н.Е. Государство и школа: Опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н.Е. Боровская ; Инт-т Дальнего Востока. – Восточная литература, 2003. – 271 с.
4. Дэн Сяопин. Избранные труды (1975–1982) / Сяопин Ден. – Пекин, 1983.
5. Закон Китайской Народной Республики об образовании: 18 марта 1995 г. / ЦК КПК. – Пекин, 1995.
6. Закон КНР про спеціальну освіту: 17 грудня 1973 р. / ЦК КПК. – Пекин, 1973.
7. Закон про спеціальну освіту, виправлений та доповнений: 14 травня 1986 р. / ЦК КПК. – Пекин, 1986.
8. “Закон про спеціальну освіту”, виправлений та доповнений: 25 грудня 1990 р. / ЦК КПК. – Пекин, 1990.
9. “Закон про спеціальну освіту” (Поширений та доповнений): 23 листопада 1998 р. / ЦК КПК. – Пекин, 1998.
10. Конституція КНР. ЦК КПК: 29 березня 1988 / ЦК КПК. – Пекин, 1993.
11. Постановление ЦК КПК относительно реформы системы народного образования от 27 мая 1985 г. – Пекин, 1985.
12. 中央教科所心理与特殊教育 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.specialneeds.org.cn>.
13. 熊《世界英才教育的起与展》 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.xiongx.com>.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

**Перепада Д.О. Основні напрями державної політики щодо навчання та виховання обдарованих дітей у Китаї**

*Статья посвящена основным направлениям государственной политики в области обучения и воспитания одаренных детей в Китае.*

**Ключевые слова:** государственная политика, одаренные дети, обучение и воспитание одаренных детей.

**Perepadya D. The main directions of the state policy on education and training obdaro-emyh children in China**

*The article is devoted to the main directions of the state policy in the field of teaching and upbringing of gifted children in China.*

**Key words:** state policy, gifted children, teaching and upbringing of gifted children.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ВІДКРИТОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

*У статті визначено основні керівні органи та ведучі посади Відкритого університету Великої Британії, а також його основні підрозділи керівництва. Розглянуто факультети, їх адміністративні одиниці та міждисциплінарні науково-дослідні центри. Визначено роль освітніх центрів Відкритого університету.*

**Ключові слова:** Відкритий університет Великої Британії, керівні органи університету, підрозділи керівництва, факультети університету, міждисциплінарні науково-дослідні центри, освітні центри.

Протягом останніх десятиріч у світі накопичено великий досвід реалізації проектів та програм дистанційної освіти. На цьому тлі важливим, на наш погляд, є досвід, накопичений британськими освітянами в організації роботи та навчання у Відкритому університеті Великобританії. Безперечний інтерес викликає аналіз роботи із впровадження в практику технологій дистанційного навчання, який може бути використаний в українських умовах.

Окремими аспектами організаційної структури Відкритого університету Великої Британії займались А. Густирь, І. Ірхіна, В. Овсянніков, А. Шуїнов, Р. Coombs, J. Cummins, F. Estepa, A. Hodgson, K. Spours.

Невирішеною залишається проблема визначення організаційної структури Відкритого університету Великої Британії, елементи якої можуть бути використані в системі дистанційної освіти України.

**Метою статті** є вивчення та узагальнення організаційної структури Відкритого університету Великої Британії.

У Великій Британії в 1969 р. був організований перший у світі Відкритий університет, який є великою, гарно організованою навчальною організацією, добре відомою в усьому світі. Відкритий університет є єдиним у своєму роді вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку висококваліфікованих спеціалістів за формою неповного навчального дня через дистанційне навчання [2, с. 91–92]. Керування університетом здійснюється трьома статутними органами: Радою, Сенатом та Генеральною Асамблеєю.

Головним керівним органом університету є Рада. До складу Ради входить 25 осіб, які є представниками громадськості, ділових кіл, викладацького та наукового персоналу університету БіБіСі та Королівського суспільства, а також студенти. Рада збирається шість разів на рік та займається загальним керівництвом університету.

Головний керівний орган розглядає питання формування студентського контингенту, організації навчального процесу, оцінки знань студентів, підбору і розміщення науково-педагогічних кадрів, вирішує питання матеріального й фінансового забезпечення університету, розглядає результати його наукової і на-

вчальної діяльності, перспективи подальшого розвитку. Рада є головним керівним органом, але вона бере до уваги точку зору Сенату з академічних питань, фінансів та з питань персоналу й власності.

Сенат є органом академічного управління університету, який складається з майже 1000 осіб і включає в себе весь центральний та регіональний академічний персонал та дослідницький персонал, представників студентів, БіБіСі та неакадемічного персоналу [1, с. 45]. Сенат збирається три рази на рік і відповідно до своїх повноважень відповідає за сприяння науковій роботі, викладанню та проведенню досліджень в університеті. Він стежить за змістом навчальних програм, за всіма аспектами якості освіти та стандартами, пов'язаними з університетом. Сенат має підструктури, самою важливою з яких є Навчальна Рада. Як правило, всі питання, вирішення яких потребує його участі, передаються спочатку в Навчальну Раду, яка і приймає рішення щодо передання їх на розгляд Сенату або самостійного вирішення. У структурі Навчальної Ради існують підкомітети, які займаються питаннями розвитку навчальних планів, видавництва, технологій, досліджень; взаємовідносинами викладачів та студентів (питання набору студентів, прийому тощо). Комітет зі стратегічного планування ресурсів займається вироботкою пропозицій з використання коштів на викладацьку та дослідницьку діяльність. Комітет з операційного планування бюджету займається зведенням воедино різноманітних витрат та складанням загального бюджету [4, с. 81].

Генеральна асамблея є третім головуючим органом. Вона складається з обраних представників регіональних центрів та з представників, призначених Сенатом. Генеральна асамблея має право висловлювати свою думку Сенату з будь-яких питань, які стосуються роботи та інтересів університету. Генеральна асамблея збирається нерегулярно, її скликає Центральний консультативний комітет і тільки за погодженням з віце-канцлером.

Для ВНЗ Великобританії характерною є невелика кількість керівників вищих ієрархічних рівнів, повноваження яких обмежені.

Канцлер: ця посада є аналогічною посаді ректора в Україні, є головною посадовою особою в університеті, представником та головуючим на церемонії вручення ступенів та інших значних подіях в університеті.

Про-канцлер: є головою Ради Відкритого університету. Він також є головуючим на церемонії вручення ступенів університету.

Віце-канцлер: посада аналогічна проректору в українських ВНЗ, кандидатура якого затверджується Радою університету, є головною посадовою особою університету з науки та адміністрування, керує усією поточною діяльністю ВНЗ, несе відповідальність за ефективність і порядок в університеті в цілому. Віце-канцлер головує в керівних комітетах університету і несе повну відповідальність за всі основні напрями діяльності. Щорічно віце-канцлер звітується Раді і його щорічна доповідь стосується питань планування, отримання та розподілу ресурсів і розвитку діяльності.

Керівництво університету має вісім підрозділів, які опікуються такими напрямками: студенти; фінанси; навчальні програми та нагороди; навчання, викладання і якість; дослідження та підприємства; розвиток бізнесу; інформаційне управління; адміністрування.

Директор по роботі зі студентами дбає про розвиток та оцінку послуг, що надаються в університеті, а також за прийом та збереження студентів. Він відпо-



відає за розвиток відносин між студентами та викладачами в рамках консультативних та інших механізмів; керує підрозділом Послуг для студентів; займається відносинами університету зі студентами; інформацією, порадами та рекомендаціями для дослідників, студентів та їх спонсорів; управлінням та розвитком асоційованих викладачів; оцінюванням та процесом надання ступеня; послугами для студентів з обмеженими можливостями та з іншими спеціальними вимогами; їх фінансовою підтримкою; студентськими скаргами та зверненнями; дисципліною в університеті [4].

Про-віце-канцлер з навчальних програм відповідає за стратегічний і оперативний нагляд за курсами університету, за навчальні пакети, програми і нагороди. Його роль полягає в заохоченні інновацій і змін, а також у забезпеченні оновлювання навчальних програм. Він відповідає за те, щоб при розробці навчальних програм приділялася належна увага аналізу ринку, оцінці бізнесу і науковим пріоритетам. Про-віце-канцлер з навчальних програм також відповідає за Центр інклюзивності та навчальних програм та Службу перевірки Відкритого університету.

Про-віце-канцлер з навчання, викладання і якості відповідає за навчальну та педагогічну стратегію, здійснює кураторство розробки і впровадження нових медіа для педагогічної підтримки, виробництво та постачання навчальних матеріалів Відкритого університету. Він керує бібліотекою й інститутом ЗМІ, що досліджує застосування нових інформаційно-комунікативних технологій для дистанційної освіти. Забезпечення якості процесів і підтримання високих стандартів навчання також входить до кола його обов'язків.

Роль про-віце-канцлера з досліджень і стипендій концентрується на збереженні та розвитку сильної міжнародної присутності Відкритого університету в окремих галузях наукових досліджень та сприянні розширенню науково-дослідної діяльності. Він також несе відповідальність за передачу знань і розширення підприємницької діяльності університету. В його обов'язки також входить управління Науковою школою.

Комерційний директор займається впровадженням та розвитком міжнародної стратегії університету. Він керує підрозділом з розвитку бізнесу та відносинами з організаціями приватного і державного сектора; відповідає за створення й удосконалення каналів зв'язку і відносини з місцевими та міжнародними аудиторіями для фінансового і стратегічного партнерства.

Директор з інформаційних технологій відповідає за забезпечення того, щоб всі системи, процеси і технології університету повною мірою відповідали його стратегії для ефективного використання нових можливостей.

Секретар університету несе відповідальність за ефективне управління університетом. Це суттєве завдання управління охоплює галузі аудиту, фінансів, персоналу, будівель, планування, комунікації, маркетингу, центральний секретаріату та підрозділу стратегії. Як указано в Хартії та Статуті Відкритого університету, така управлінська структура має забезпечити досягнення цілей університету, ефективність прийняття рішень та участь у цьому процесі всіх співробітників університету, підтримку комунікації між співробітниками та студентами, а також створення чіткої лінії відповідальності, швидкість та оперативність [6].

На сьогодні у Відкритому університеті існують десять факультетів:

1. Факультет мистецтв проводить навчання та дослідження за такими напрямками: історія мистецтва, класичні дослідження, англійська мова та творче писання, етика, спадщина, історія, міждисциплінарні дослідження, музика, філософія та релігієзнавство.

2. Бізнес-школа Відкритого університету акредитована провідними асоціаціями управління освіти Великобританії, Європи та США.

3. Факультет освітніх та мовних досліджень складається з таких адміністративних одиниць: кафедри освіти, кафедри мов, центру мови та телекомунікацій, центру дитинства, розвитку та навчання і Центру досліджень у сфері освіти та освітніх технологій.

4. Факультет охорони здоров'я і соціального захисту має особливий досвід у розробці робочих програм навчання.

5. Юридичний факультет. Курс навчання юридичного факультету був розроблений у співпраці з юридичним коледжем.

6. Факультет математики, обчислювальної техніки і технології складається з чотирьох підрозділів: зв'язок і системи; комп'ютери; дизайн, розвиток, навколишнє середовище і матеріали; математика і статистика.

7. Факультет природничих наук має чотири кафедри і один науково-дослідний інститут: кафедра природних наук, кафедра хімії та аналітичних наук, кафедра вивчення Землі та навколишнього середовища, кафедра фізики та астрономії, а також Науково-дослідний інститут планетних і космічних наук.

8. Факультет соціальних наук складається з шести кафедр: економіки; географії; політики та міжнародних досліджень; психології; соціальної політики та кримінології; соціології.

9. Інститут освітніх технологій займається дослідженнями та розробками в галузі новітніх технологій для навчання і викладання.

10. Інститут вивчення ЗМІ є науково-дослідним центром, який займається мережними, семантичними, навчальними та новими медіа-технологіями [6].

Крім цього, Відкритий університет має ряд передових міждисциплінарних науково-дослідних центрів:

1. Центр з питань громадянства, особистості та управління здійснює і заохочує дослідження, які сприяють більш глибокому розумінню між поняттями громадянства, процесами формування ідентичності та практики управління в сучасному світі.

2. Центр досліджень у галузі обчислювальної техніки. У ньому проходять дослідження в галузі програмного забезпечення і процесів, які лежать в основі управління знаннями, комунікації, навчання і взаємодії між людьми і машинами.

3. Центр досліджень у сфері освіти та освітніх технологій. Міждисциплінарні дослідження Центру розділяються на чотири основні теми: дослідження дитинства і юності; педагогіка; мова і грамотність; технології розширеного навчання.

4. CEP SAR є провідним міждисциплінарним науково-дослідним центром, який об'єднує дослідників світового класу з двох кафедр – фізичних наук та Землі, навколишнього середовища й екосистем.

5. Науково-дослідний центр відкритого космосу був заснований в 2009 р. для сприяння дослідженням з географічних і екологічних питань.

Головний офіс Відкритого університету знаходиться в Мілтон Кейнсе, відповідає за загальну організацію навчання, яка стосується всіх студентів університету. Це розробка та виготовлення навчальних матеріалів, координація навчальної діяльності, фінансові операції [6].

Відкритий університет має 13 освітніх центрів по всій Великобританії та Ірландії, які якісно вкомплектовані кураторами та адміністраторами-радниками регіональних центрів. Освітні центри стали центрами поширення технологій навчання [5, с. 299]. Розміри центрів дуже коливаються – від 4% до 11% від загальної кількості студентів. Їх роль полягає в організації підтримки студентів, які дистанційно навчаються у Відкритому університеті. В освітніх центрах студенти мають можливість зустрічатися з консультантами, фахівцями з кар'єри й іншими студентами, переглядати навчальні матеріали, а також отримувати допомогу у виборі їх дослідження. У кожному освітньому центрі Відкритого університету “команди” з підтримки організують виїзні та денні школи; допомагають студентам планувати дослідження; робити заявки на іспити; отримувати спеціальне обладнання чи механізми для студентів з обмеженими можливостями; планувати кар'єру. Ключову роль у процесі навчання відіграє викладач-консультант (тьютор), який закріплений за групою студентів [3, с. 21–23]. Сьогодні в Британському Відкритому університеті навчається близько 250 тис. студентів; за його зразком створено відкриті університети в Канаді, Австрії, Іспанії, Індії, Ізраїлі, Туреччині і Нідерландах [6].

**Висновки.** Відкритий університет має складну ієрархічну структуру, яка складалася роками. Кожен елемент організаційної структури має своє навантаження. Функції між елементами організаційної структури чітко розподілені. Факультети Відкритого університету охоплюють широке коло професійних напрямів. Міждисциплінарні науково-дослідні центри об'єднують дослідників світового класу для сприяння дослідженням з різноманітних наукових напрямів.

Перспективним напрямком розвитку є використання деяких здобутків британського досвіду у вищій освіті України.

#### **Список використаної літератури**

1. Овсянников В.И. Введение в дистанционное образование / В.И. Овсянников, А.В. Густырь. – М. : РИЦ “Альфа” МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2000. – 326 с.
2. Coombs Philip H. The world crisis in education: The view from the eighties / Philip H. Coombs. – New York ; Oxford : Oxford University Press, 1985. – XIV, 353 p.
3. Cummins J. Empowering minority students / J. Cummins. – Sacramento : CAFE, 1989. – 206 p.
4. Estepa Francisco J. Gonzalez Conceptualisations of educational technology in distance education with special reference to the British Open university, the Spanish universidad Nacional de educacion a distancia, and the Portuguese universidade Aberta: Ph. D. Thesis / Institute of Educational Technology And Faculty of Education and Language Studies. – 2002. – 407 с.
5. Hodgson A. Expanding higher education in the UK: from “system slowdown” to “system acceleration” / A. Hodgson, K. Spours // Higher education quarterly. – 2000. – V. 54. – № 4. – P. 295–322.
6. The Open University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.open.ac.uk/>.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013.*

**Пылаева Т.В. Организационно-педагогическая структура открытого университета Великобритании**

*В статье определены основные руководящие органы и ведущие должности Открытого университета, а также его основные подразделения руководства. Рассмотрено факультеты, их административные единицы и междисциплинарные научно-исследовательские центры. Определена роль образовательных центров.*

**Ключевые слова:** *Открытый университет Великобритании, руководящие органы университета, подразделения руководства, факультеты университета, междисциплинарные научно-исследовательские центры, образовательные центры.*

**Pylayeva T. Organizational and pedagogical structure of the Open University, UK**

*The article deals with the main governing and statutory bodies of the Open University of Great Britain. The faculties, their administrative divisions and interdisciplinary research centers are considered. The role of national and regional educational centers is defined.*

**Key words:** *The Open University of Great Britain, statutory bodies of the University, faculties of the University, interdisciplinary research centers, national and regional centers.*

**ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ**

*У статті розкрито загальну сутність та загальносуспільне значення понять “освіта”, “якість”, “якість освіти”. Особливу увагу приділено моніторингу складових оцінювання якості освіти.*

**Ключові слова:** *освіта, якість, якість освіти, моніторинг.*

Нині оцінка якості освіти стала одним із найважливіших показників, за якими визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави, а популярність моніторингу як засобу дослідження та оцінювання будь-якого об'єкта чи системи зростає в усьому світі щороку.

Не вдаючись до аналізу всіх підходів до поняття “якість освіти” зауважимо, що серед науковців немає єдиної думки щодо його сутності. Створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського Союзу здійснюється в межах так званої кваліметричної революції (лат. *qualitas* – якість), тобто революції якості, яка охопила всі сфери життя та діяльності людини. Поступово складається блок понять моніторингу якості освіти як самостійної галузі наукового знання, яка інтегрує досягнення теорії й практики кваліметрії, теорії державного управління, педагогіки та психології, сучасного освітнього менеджменту, управління закладами освіти тощо.

**Мета статті** – розкрити та осмислити загальне й загальносуспільне значення понять “освіта”, “якість” як об'єкт моніторингу. Сьогодні, на стадії формування моніторингу якості освіти як галузі наукового знання, можливий і гіпотетичний його опис як самостійної науки, яка має свої суб'єкт, об'єкт, предмет та специфічні методи дослідження.

Оскільки поняття діяльності є загальною підставою для визначення способу буття людини у світі, здатності її реалізовувати зміни, моніторинг має бути складовою будь-якої ціннісно-раціональної та соціально-педагогічної дії.

Узагальнюючи основні підходи методологів та теоретиків моніторингу в освіті (Д. Вілмс, Г. Єльнікова, А. Зубко, В. Кальней, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Овчарук, М. Реймерс, А. Тайджиман, Т. Невіл, С. Шишов та ін.) до визначення поняття моніторингу якості освіти, зазначимо, що перш ніж розглядати якість освіти як об'єкт моніторингу, доцільно з'ясувати ще раз, що ми розуміємо під поняттям “освіта”, “якість”, “якість освіти”. Адже аналіз і (в разі необхідності) уточнення понятійно-категоріального апарату та термінології – визначальна методологічна вимога до будь-якого соціально-педагогічного явища, особливо до такого, яким є створення системи моніторингу якості освіти як складової системи державного управління якістю освіти.

Безумовно, центральним поняттям є “освіта”. При всій, здавалося б, усталеності й тривалості вживання поняття “освіта” його зміст потребує серйозного наукового аналізу, обґрунтування й усвідомлення.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошено на тому, що “освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України”. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює й нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [4, с. 5].

Згідно з визначенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміють процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання; процес і результат засвоєння та систематизації знань, оволодіння життєвими і професійними навичками та вміннями, механізмами соціалізації в суспільстві; важлива соціальна функція суспільства та держави з підготовки людини до життя і праці. В освіті завжди є як формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність (яка розглядається поза залежністю від відповідного конкретному часу матеріалу), так і матеріальний, тобто зміст освіти [1, с. 241–242].

Освіта диференціюється на загальну та спеціальну. Загальна освіта (дошкільна, початкова й середня) дає знання, прищеплює вміння та навички, потрібні кожній людині і в повсякденному житті. Спеціальна (професійна) освіта озброює людину знаннями, уміннями та навичками, необхідними в певній галузі. Говорячи про моніторинг науково-педагогічного забезпечення якості освіти, необхідно дати відповідь на запитання: що ми розуміємо під якістю та якістю освіти?

Якість – філософська категорія, що виражає невід’ємну від буття об’єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об’єктом. Якість відображає стійкі зв’язки складених елементів об’єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об’єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об’єкт існує та мислиться як щось відмежоване від інших об’єктів. Разом із тим якість виражає й те загальне, що характеризує весь клас однорідних об’єктів.

Особливістю освіти є більш складна, ніж для продукції, структура споживачів результатів освітньої діяльності – освітньої продукції. Споживачами освітніх послуг та продукту освітньої діяльності є як самі учні, студенти, їхні батьки, підприємства, на яких будуть працювати фахівці, так і суспільство та держава в цілому, які використовують (ефективно чи неефективно) цей потенціал. У зв’язку із цим якість освіти можна визначити як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають йому спроможність формувати такий рівень професійної та громадської компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства та держави.

Якість освіти – це поняття, яке й сьогодні є предметом дискусій не тільки у вітчизняних освітянських колах, а й у міжнародному просторі. Слід констатувати наявність гострої полеміки та постійних обговорень визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів і закінчуючи якістю діяльності навчальних закладів та якістю надання освітніх послуг.

Поняття якості освіти є досить широким, оскільки охоплює якість навчання, виховання та розвитку особистості як результат освітньої діяльності.

Саме поняття якості освіти є багатозначним і пов'язане з різноманітними аспектами освітнього процесу. Якість освіти має суспільні та психолого-педагогічні, економічні й інші характеристики. Суспільство по-різному усвідомлює їх, саме тому, формулюючи стандарти якості, слід враховувати інтереси всіх зацікавлених сторін: з одного боку, батьків та учнів, а з іншого – школи й держави, а загалом – інтереси громадян і громадянського суспільства.

У найширшому розумінні якість освіти у світі розуміють як відповідність закладених ресурсів, самого освітнього процесу й отриманого результату та наслідків щодо цілей освіти, стандартів і вимог суспільства. Саме стандарти мають регулювати та управляти якістю освіти [5, с. 16].

Сьогодні міжнародна спільнота вважає якісну освіту однією з необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, успішне входження в сучасне суспільство та досягнення гендерної рівності [3].

Згідно з концепцією якості продукції Міжнародної організації зі стандартизації (стандарт ISO 8402), якість – це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, які надають їм здатність задовольняти потреби, які є або які будуть. Ці стандарти ввели також такі поняття, як забезпечення якості, управління якістю, поклали початок сертифікації системи якості, під якою розуміється сукупність організаційних структур, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, що забезпечують загальне управління якістю.

У Законі України “Про вищу освіту” (2000 р.) якість вищої освіти визначено як “сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства”, а також окремо якості освітньої діяльності як “сукупності характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства” [2, с. 3].

Якщо за основу визначення взяти вимоги міжнародного стандарту якості ISQ, що регламентує поняття якості продукції й послуг, то її можна тлумачити як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які дають їм змогу задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу: учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу та суспільство загалом.

Особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості загальної середньої освіти можна віднести: *якість освітнього середовища* (“технологічність” управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал школи тощо); *якість ре-*

лізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); *якість результатів* освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості учнів тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Це доступність якісної освіти для всіх громадян незалежно від їх соціального й майнового статусів чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання та соціального статусу тощо.

Отже, якість освіти можна визначити як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу: філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні й інші. Крім того, різні його суб'єкти-споживачі по-своєму, залежно від зацікавленості тією чи іншою його властивістю чи запитами, оцінюють якість освіти як: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; процес організації навчання й виховання; критерій функціонування освітньої системи.

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань. Поняття “якість знань” передбачає співвіднесення видів знань (закони; теорії; прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим – із рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики: повноту – кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибину – сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність – осмислення учнем місця знання в структурі наукової теорії; оперативність – уміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінних умовах; конкретність – уміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі, засвоюваність – уміння сприймати щось нове або чуже, робити властивим, звичайним для себе.

Отже, категорія “якість освіти” переглядається, змінюється залежно від умов, вимог суспільства та часу.

Узагальнюючи різні означення категорії, ми пропонуємо якість освіти тлумачити як певну сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольнить потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави в цілому. У широкому розумінні зміст терміна “якість загальної середньої освіти” можна розуміти як певну збалансовану відповідність загальної середньої освіти (як результату, як процесу і як освітньої системи) численним потребам, цілям, умовам і стандартам. У вузькому ж – це якість загальноосвітньої підготовки учнів.



Моніторинг якості освіти передбачає оцінювання таких основних складових, як:

а) ресурси, вкладені в освіту (стан шкільних будівель, шкільне обладнання, забезпечення навчальними матеріалами, кількість учителів, співвідношення “учень – учитель”, витрати на освіту);

б) освітній процес (навантаження вчителів, розподіл годин по предметах або предметних лініях, структурування змісту освіти та навчальних програм);

в) результати, що їх продукує освітня система (досягнення учнів з ключових дисциплін, кількість учнів, які склали випускні іспити, другорічництво, професійний успіх тощо).

Наведені вище тлумачення поняття “якість освіти”, незважаючи на відмінності в їх змісті, мають спільну, на наш погляд, ідею, основоположну ознаку, а саме: більшою чи меншою мірою концептуально охоплюють такі сфери, як якість людини, якість освіти, якість освітніх технологій.

Кожна із цих складових має, у свою чергу, складну структуру.

Оцінювання якості освіти як інструмент державного управління освітою має здійснюватися з метою: удосконалення педагогічних засобів; визначення результативності навчання та виховання учнів; порівняння навчальних закладів, встановлення рейтингу; визначення ефективності використання коштів; планування та прогнозування розвитку освітньої галузі; формування освітньої політики; визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти.

Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (ENQA), засновником якого є чотири європейські структури (Е4): ENQA – Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти; EUA – Європейська асоціація університетів; EURASHE – Європейська асоціація вищих навчальних закладів, що не є університетами; ESU (колишня ESIB) – Європейська спілка студентів.

Улітку 2008 р. Європейський реєстр із забезпечення якості (ENQA) розпочав свою діяльність, яка сприятиме створенню системи моніторингу якості освіти та участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти.

У цьому контексті моніторингові дослідження бажано проводити з урахуванням вимог міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO – 88 (МСКЗ)), міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCEI – 97 (МСКО)), міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та вимог, критеріїв і стандартів, які узгодили країни – учасниці Болонського процесу.

В умовах реформування української системи освіти якість стає наріжним каменем, який визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання. Вона зумовлює низку кроків, спрямованих на побудову державної системи моніторингу якості освіти, яка має ґрунтуватися на поєднанні національних моніторингових обстежень (зовнішнє тестування, регіональний моніторинг, моніторинг професійної придатності фахівців тощо) з міжнародними моніторинговими програмами (TIMSS, CIVIC, PIRLS, PISA тощо).

**Висновки.** Отже, на основі викладеного можна зробити висновок, що під якістю освіти сьогодні слід розуміти внутрішню визначеність системи моніторингу, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших.

Складовими системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу слід вважати: якість освітнього середовища, якість освітнього процесу, якість результатів освітнього процесу, якість знань, якість управління, якість освітніх технологій.

Кожна із цих складових може підлягати моніторингу оцінювання.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002.
3. Конкретні майбутні цілі освітніх систем. Звіт Європейської комісії 31 січня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://7europa.en.int>.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.
5. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій : монографія / Л.П. Одерій. – К. : МКА : ІЗМН, 1996. – 264 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*

---

#### **Приходько В.Н. Качество образования как объект мониторинга**

*В статье раскрывается общая сущность и общественное значение понятий “образование”, “качество”, “качество образования”. Особое внимание уделяется мониторингу составляющих оценивания качества образования.*

**Ключевые слова:** образование, качество, качествообразования, мониторинг.

#### **Prihod'ko V. Quality of education as monitoring object**

*General essence and public value of concepts “education”, “quality”, “quality of education opens up in the article”. The special attention is spared monitoring of constituents of evaluation of quality of education.*

**Key words:** education, quality, quality of education, monitoring.

## ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ КРЕАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті розкрито значення впливу комплексного сприйняття різних видів мистецтва на формування творчого, нестандартного мислення майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** інтеграція, мистецтво, види мистецтва, навчання, студенти.

В умовах модернізації професійної освіти змінилися сучасні вимоги суспільства до майбутнього педагога, що сприяло актуалізації проблеми підвищення професіоналізації й індивідуалізації особи фахівців, інтегративності підготовки, зв'язку її з практичною діяльністю та життям. Крім того, у зв'язку з переходом від традиційного навчання до використання нових технологій виникла потреба в тому, щоб переглянути теорії та методики професійної підготовки майбутніх педагогів. Педагогічному співтовариству потрібні фахівці, які володіють глибокими професійними знаннями й уміннями, які готові до здійснення естетичної освіти дітей.

Професійна підготовка фахівців передбачає не лише опанування педагогічними знаннями, а й орієнтована на практичну підготовку майбутнього вчителя, який володітиме розвиненими художньо-мистецькими вміннями та навичками, що підвищують ефективність його педагогічної діяльності. У вирішенні цієї проблеми найважливішим є використання науково обґрунтованих підходів до визначення змісту та організації процесу художньо-мистецької підготовки майбутнього педагога.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що однією з умов успішного здійснення діяльності педагога є творчість. Творчій діяльності й культурі вчителя присвячено значну кількість наукових праць С.І. Андрєєва [1], А.С. Брушлінського [3], С.С. Загвязінського [4], С.А. Кан-Каліка [7], С.Т. Кудрявцевої [9], Ю.М. Кулюткіна [10] та ін. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі художньо-мистецької та навчальної діяльності розглядали видатний педагог Б.П. Юсов [12]. Проблему впливу творчості на свідомість майбутніх учителів досліджувало багато вчених, проте питання художньо-мистецької підготовки педагогів у сучасних умовах залишилися не досить висвітленими.

**Метою статті** є розкриття проблеми впливу застосування різних видів мистецтв на процес формування свідомості майбутніх педагогів.

Результат професійного розвитку й саморозвитку, здатність засвоювати знання, аналізувати свої можливості та на цій основі створювати програму подальшого зростання на будь-якому етапі своєї діяльності є професійною підготовкою майбутнього педагога. З метою підвищення рівня художньо-мистецької підготовки студентів в умовах вищої освіти необхідне оновлення засобів навчання.

У ході дослідження ми з'ясували, що одним з ефективних засобів може виступати інтеграція різних видів мистецтв як об'єднання художніх образів у гармонійне ціле.

Методологічна основа інтеграції мистецтв в естетичній освіті, її взаємозв'язок з художньо-естетичною діяльністю педагога розкрито в дослідженнях Т.С. Комарової [8]. У працях Ю.Б. Борєва [2], М.С. Кагана [6], Б.П. Юсова [12] та інших розглянуто загальні питання інтеграції мистецтв як одного зі способів естетичного освоєння світу.

Аналіз практики підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах освіти підтверджує загострення суперечностей між:

- потребою суспільства у кваліфікованих педагогічних кадрах, підготовлених у системі вищої освіти, і недостатньою розробленістю засобів їх художньо-мистецької підготовки;
- можливостями інтеграції мистецтв в процесі художньо-мистецької підготовки майбутніх педагогів і відсутністю технології її реалізації;
- необхідністю розвитку у майбутніх педагогів художньо-мистецьких умінь і навичок і відсутністю засобів їх розвитку [11].

Зазначимо, що різні види мистецтва відображають дійсність по-різному, користуючись специфічними для кожного з них засобами вираження. Але спільним для них залишається відтворення ідеї за допомогою творення художнього образу – єдино конкретного й узагальненого, об'єктивного та суб'єктивного, типового й індивідуального, неповторного, але завжди це цілісний образ того чи іншого явища.

Розглянемо особливості видів мистецтва.

Образотворче мистецтво статичне. Образ тут не розвивається в часі (як, наприклад, у музиці). Відтворюється лише стан природи, події, певний час життя людини. Але щоразу художник передає всю повноту життя, відчуття його руху, ритму, дихання, сутності. Образотворче мистецтво відображає зовнішні риси предмета, а через них розкриває внутрішні якості та взаємозв'язок з іншими предметами.

Музика як вид мистецтва відображає дійсність у звукових, художніх образах. Як правило, вона не потребує точної предметної відповідності звукових образів з образами реальної дійсності. Головна сфера музики – емоція, почуття, настрій. І в цьому, в розкритті внутрішнього світу людини, музичне мистецтво має свої можливості.

Говорячи про специфічну особливість музики, відзначимо її часову природу. Вона ніби тече в часі, тече безупинно. Будь-яке бажання “зупинити мить”, замилуватись якоюсь деталлю (як це можливо, наприклад, у літературі чи в живописі), відразу порушує її цілісність.

Література має свої специфічні властивості. Виразальним засобом відтворення життя людини є слово. Художній образ постійно перебуває в розвитку, події відтворюються в часі, просторі та місці зображувального явища [5].

Проаналізувавши особливості видів мистецтв, на яке буде спиратися наше дослідження, зазначимо, що інтегративне їх поєднання та взаємодія в навчально-виховному процесі може стати значним, сильним впливом на художньо-естетичний розвиток особистості. Мистецтво дає змогу реалізувати потенціальні можливості особистості, розвиватися духовно, емоційно, інтелектуально; пере-

ймати накопичений людський досвід. Результатом повноцінної взаємодії індивіда з мистецтвом є художня культура особистості – сплав інтересів, почуттів, потреб, здібностей. Але твір мистецтва тільки тоді може бути виховним і цінним, коли він змусить особистість внутрішньо стати на певну позицію, почати “жити” в цій ситуації і дивитися на світ, на людські вчинки й стосунки з того погляду, до якого змушує ця позиція.

Вплив мистецтва на творче формування особистості здійсниться в тому випадку, коли твір мистецтва сприймається адекватно задуму автора-творця, якщо розум і почуття молодої людини беруть участь у цьому сприйнятті. Звідси виникає педагогічна проблема – навчити молоде покоління сприймати твори мистецтва.

У ході дослідження ми з'ясували, що художньо-мистецька підготовка майбутніх педагогів визначається сукупністю професійних якостей і художньо-мистецьких умінь та навичок, які включають: виконавські (виразно співати й грати на музичних інструментах, образотворчі та оформлювальні вміння й навички, уміння декламувати вірші, ритмічно рухатися), композиційні (авторська інтерпретація виразних засобів мистецтва), рефлексійні (адекватна оцінка результатів своєї творчої діяльності й можливість відтворення художніх образів в професійній практиці).

Отже, взаємовплив різних видів мистецтва зумовлює цілісність художнього сприйняття та естетичне сприйняття дійсності.

У процесі організації навчання студентів інтегрування мистецтв є ефективним засобом їх художньо-мистецької підготовки, тому повинно здійснюватися за умови оновлення базових і факультативних курсів. Саме тому створення умов для вияву художньої та естетичної активності особистості – один з основних засобів креативної підготовки майбутніх педагогів.

**Висновки.** Отже, творчість у педагогічній діяльності є механізмом розвитку особистості (у нашому випадку – формування майбутнього вчителя). Тому в організації цього процесу необхідний перехід, трансформація поставленої мети і внутрішні прагнення самої особистості – мотиви, які вимагають цієї діяльності, що й примножує цінність цього розвитку.

#### **Список використаної літератури**

1. Андреев В.И. Педагогика Высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – М., 1994. – 276 с.
2. Борев Ю.Б. Эстетика : учебник / Ю.Б. Борев. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
3. Брушлинский А.В. / РАН. Ин-т психологии. – М., 1994. – 109 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
5. Ільченко О.В. Підготовка майбутніх фахівців до поліхудожнього виховання дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Ільченко. – Харків, 2012. – 209 с.
6. Каган М.С. Культура как предмет философского исследования / М.С. Каган // Роль духовной культуры в развитии личности. – Л. : Знание, 1979. – 94 с.
7. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Кан-Калик. – Л., 1985. – 37 с.
8. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей / Т.С. Комарова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6. – С. 14–24.

9. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач / Т.В. Кудрявцев ; Акад. педагог, наук СССР. Ин-т общей педагогики, психологии. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.

10. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

11. Лупа С.Л. Интеграция искусств как средство художественно-творческой подготовки будущих педагогов в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / С.Л. Лупа. – Киров, 2011. – 182 с.

12. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.П. Юсов. – М., 1984. – 32 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*

---

**Репко И., Одарченко В., Ильченко О. Интеграция разных видов искусства как средство креативной подготовки будущих педагогов**

*В статье раскрыто значение влияния комплексного восприятия разных видов искусства на формирование творческого, нестандартного мышления будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** интеграция, искусство, виды искусства, учеба, студенты.

**Repko I., Odarchenko V., Il'chenko O. Integration of different types of art as mean of kreativnoy preparation of future teachers**

*In the article the value of influence of complex perception of different types of art is exposed on forming of creative, non-standard thought of future teachers.*

**Key words:** integration, art, types of art, studies, students.

### СОЦІАЛЬНІ ГУРТОЖИТКИ ДЛЯ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА РОБОТИ НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

*У статті проаналізовано сучасні тенденції щодо стану дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначено проблематику випускників інтернатних закладів, описано діяльність соціального гуртожитку, який діє на базі БФ “Асперн” в Україні.*

**Ключові слова:** сучасні тенденції щодо стану дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, проблематика випускників інтернатних закладів, соціальний гуртожиток, діти-сироти, діти та молодь, добровільна активність, недержавні організації соціальної сфери, БФ “Асперн”.

Кожна дитина потребує любові, підтримки та взаєморозуміння зі своїми батьками на шляху самостійного життя й розвитку. Якщо з певних причин діти втрачають своїх батьків, то державні органи опіки та піклування повинні подбати про створення належних умов для їх виховання.

За аналітичними даними Державного інституту молодіжної та соціальної політики, на початок 2012 р. майже 96 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, були позбавлені захисту та підтримки батьків.<sup>1</sup>

Найбільш поширеною формою виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, продовжує бути опіка та піклування. Так, за даними Державної служби статистики України, під опікою та піклуванням громадян у 2011 р. перебувало 63 355 дітей, що становить 66% від загальної кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, тоді як у 2010 р. таких дітей було 64,3%. Ще 10,4% від загальної кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виховується в прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу.

Решта дітей залежно від стану здоров'я виховуються в інтернатних закладах, які підпорядковані кільком міністерствам: Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерству охорони здоров'я та Міністерству соціальної політики. Якщо дитина спроможна до навчання та самостійного розвитку, то її направляють до інтернатних закладів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Протягом п'яти останніх років спостерігається позитивна тенденція до зменшення кількості вихованців інтернатних закладів, але все ще трапляються випадки негативної практики, коли батьки свідомо йдуть на влаштування дітей у ці заклади як спосіб подолання бідності та складних життєвих обставин.<sup>2</sup> Особ-

<sup>1</sup> Надані в Державній доповіді про становище дітей в Україні (за підсумками 2011 р.).

<sup>2</sup> Виступ Уповноваженого Президента України з прав дитини на нараді щодо соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, яка проводилась Міністерством освіти і науки, молоді та спорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/news/22919.html>.

3 © Романова Н.Ф., Кошіль В.І., 2013

ливо це стосується малозабезпечених сімей, де батьки через власну неспроможність не здатні задовольнити базові потреби своїх дітей через бідність, безробіття чи стан здоров'я.

Загалом, на кінець 2011 р. в інтернатних закладах цього міністерства у 104 дитячих будинках перебувало 2914 дітей, а в 72 школах-інтернатах – 7019 дітей цієї категорії. Аналіз складу вихованців свідчить, що 5,9% – діти від 3 або 4 років та старші, 70,7% – діти від 7 до 15 років, ще 23,4% – діти віком від 16 до 18 років. Після закінчення інтернатних закладів більше ніж 90% дітей вступають до освітніх закладів різного рівня акредитації для здобуття професійної освіти. Саме в цей час вони переживають складний етап адаптації та соціалізації й потребують соціального супроводу відповідних соціальних служб.

Асоціація “Амічі деї Бамбіні” у 2010 р. на першому етапі проекту “Консолідація неурядових організацій та місцевих органів влади в Молдові та Україні для сприяння соціальної інтеграції випускників закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” провела оцінювання якості надання соціальних послуг на користь випускників інтернатних закладів. Дослідники (Н. Романова та Д. Степанченко) зазначили, що соціальний супровід вихованців інтернатних закладів на час вступу до освітніх закладів покладено на центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, але за умови їх особистого звернення або звернення від навчального закладу, до якого молода людина вступила на навчання. Опитані випускники інтернатних закладів вказали на те, що за власної ініціативи до центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та служб у справах дітей вони, як правило, по допомогу не звертаються. Тому, якщо випускник інтернатного закладу з різних причин опиняється на вулиці (відрахований із навчального закладу, вийшов з інтернатного закладу після досягнення повноліття, ніде не працює тощо), то він практично випадає із діючої системи соціального захисту через низьку поінформованість щодо роботи соціальних служб чи інших закладів й організацій, які працюють у цій сфері [1].

На думку багатьох дослідників, серед яких Н. Авдєєва, Г. Бєвз, Л. Галігузова, Я. Гошовський, Т. Гуськова, І. Дубровіна, М. Лісіна, С. Мещерякова, В. Мухіна, І. Пеша, А. Прихожан, А. Рузьська, Є. Смірнова, Є. Стребелева, Н. Толстих, умови життя й виховання в закладі закритого типу та відсутність дитячо-батьківських стосунків деструктивно впливають на особистісний розвиток дітей-сиріт. У них часто спостерігається знижений загальний психічний тонус, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності в різних видах діяльності, недостатня здатність до співчуття, імпульсивність у поведінці, знижена (порівняно з однолітками із сім'ї) емоційна регуляція та емоційно-пізнавальна взаємодія.

Найбільшим недоліком інтернатної системи є те, що в процесі перебування в інтернатних закладах відбувається певна ізоляція дітей від соціального оточення, що обмежує їхні адаптаційні можливості на час досягнення повноліття в процесі розбудови самостійного життя.

Окремою і не менш важливою проблемою для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, залишається забезпечення житлом після досягнення ними свого повноліття. Так, за даними Міністерства соціальної політики України, у 2011 р. повноліття досягли 12 927 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з яких близько 64% мають власне житло (з них майже 5% у непридатному для проживання стані), 21% перебувають на квартирному



обліку, 15% потребують взяття на квартирний облік. Для вирішення цієї житлової проблеми обласні державні адміністрації розробляють регіональні програми на 2013–2015 рр. із забезпечення житлом дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа (відповідно до Указу Президента України “Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні” від 16.12.2011 р. № 1163/2011).

Разом з тим з метою забезпечення тимчасовим житлом дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і створення умов для підготовки до самостійного життя у країні працює мережа соціальних гуртожитків. За даними обласних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, у 2011 р. функціонувало 19 соціальних гуртожитків, у яких переважну більшість (86%) становили особи віком від 18 до 23 років і лише 14% – віком від 15 до 18 років.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток”, соціальний гуртожиток є закладом для тимчасового проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років, метою діяльності якого є створення умов для соціальної адаптації осіб, що в ньому проживають, та їх підготовка до самостійного життя [8, с. 44–47].

Одним із партнерів держави в процесі розвитку мережі соціальних гуртожитків для підтримки випускників інтернатних закладів та інших дітей вразливих категорій є організації громадського сектору. Слід зазначити, що питання розвитку неурядових організацій<sup>1</sup> та їх діяльності вивчає багато дослідників, а саме: О. Аверіна, О. Айвазовська, К. Бугайчук, С. Воронова, М. Головатий, О. Задоянчук, О. Карчевська, В. Кафарський, А. Корецька, А. Крупник, Я. Лепетун, М. Менджул, Є. Мендусь, В. Нікіфоров, О. Орловський, С. Рева, Л. Сідельнік, М. Томенко та ін.

Серед дослідників, які вивчали діяльність громадських організацій, що працюють у соціальній сфері, та визначали їх роль у соціальному обслуговуванні населення, слід назвати О. Васильченко, Н. Кабаченко, Р. Кравченко, І. Миговича, В. Полтавця, Т. Семигину, О. Сидоренко [10, с. 130–144].

Втім, аналіз наукової літератури цієї тематики свідчить, що дослідники зосереджують свою увагу переважно на головних суб'єктах вироблення державної політики – органах влади, тобто тих, хто безпосередньо несе відповідальність за розробку та впровадження політики розвитку “третього сектору”, а не самих НУО.

Дослідження впливу соціального середовища на вихованців гуртожитків описано в наукових працях Н. Бондаренка, Л. Буєвої, М. Іващенко, А. Капської, Л. Карнаух, Т. Кравченко, Л. Коваль, Л. Коган, В. Нікітіна, В. Пічі, Ю. Пічі, С. Савченка, В. Сапогова, С. Шашенко, В. Шинкарука, Ю. Удовенко, Н. Хоми та ін.

Про подолання дитячої бездоглядності йдеться в працях А. Плешакова; у дослідженнях Т. Федорченко описано шляхи подолання агресивності як засобу профілактики дитячої бездоглядності; про сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні та шляхи їх вирішення зазначено в публікаціях В. Оржеховської;

<sup>1</sup> Скорочено – НУО.

перспективну модель роботи Центру профілактики та соціально-психологічної реабілітації для дітей вулиці описано в дослідженнях Л. Завацької та Л. Рень [5, с. 61].

А. Булда, І. Смагін, Т. Смагіна, О. Субіна висвітлюють проблеми правового захисту дитинства та нормативного забезпечення прав дитини в Україні. Про роботу соціального педагога разом з іншими співробітниками соціального гуртожитку йдеться у дослідженнях М. Соляник [11, с. 223–226].

Водночас недостатньо висвітленою залишається участь організацій громадського сектору на всіх етапах створення та розвитку соціальних гуртожитків, що підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати діяльність соціальних гуртожитків, які створені на базі недержавних організацій для підтримки дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування та інших вразливих категорій молоді.

Без активної участі недержавних організацій держава не може самостійно вирішувати проблеми дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки та піклування. Однією з перших громадських організацій, яка розпочала роботу зі створення соціальних гуртожитків ще у 2006 р., стала Благодійна організація “Фонд “Асперн”.

За підтримки Дарницької районної у м. Києві державної адміністрації для тимчасового проживання була відкрита районна програма Соціальний гуртожиток “Дім на половині дороги” у приміщенні школи-інтернату для дітей сиріт № 12. Цей соціальний гуртожиток, на відміну від аналогічних в Україні, був розрахований не на 30, а на 12 місць, що надало можливість створити для його мешканців умови, максимально наближені до домашніх.

У гуртожитку створено всі умови для навчання, тимчасового проживання та відпочинку молоді. Затишні приміщення обладнані кухнею, тренажерами та м’якими меблями в кімнаті відпочинку, існує бібліотечний куточок. Кімнати для проживання розраховані на 2–4 особи, у кожній кімнаті – сучасні меблі, на кухні – сучасна побутова техніка.

Головною метою функціонування соціального гуртожитку є надання тимчасового місця проживання дітям-сиротам, які закінчили інтернатний заклад, або молодим людям, які не мають ніякого місця проживання.

Мешканці гуртожитку отримують соціально-побутові послуги: забезпечуються необхідними для нормального життя речами, гігієнічними та мийними засобами. Для мешканців постійно організовуються екскурсії, відвідування театрів, виставок, музеїв тощо. Влітку працює програма “Оздоровлення дітей”.

У соціальному гуртожитку процес соціальної адаптації випускників інтернатних закладів та послідовне входження в соціальне середовище супроводжується відмежуванням від інтернатно-колективної групи до моменту прийняття самого себе як окремої особистості у світі, який починає його оточувати. Також відбувається нова взаємодія з величезною кількістю різних ситуацій, що починають впливати на його світосприйняття.

Особливістю роботи гуртожитку є формування в його мешканців навичок побутового самообслуговування, залучення їх до різноманітних соціальних програм, працевлаштування та навчання. Входження молодого людини, випускника інтернатного закладу, у нове соціальне середовище є складним і протипатернали-

стичним процесом. Аби цей процес був успішним, кожен мешканець гуртожитку перебуває під соціальним супроводом [9].

Діяльність соціального гуртожитку регламентована програмою, розробленою на основі програми “Самостійна особистість”, що була запропонована колегами “Дому на половині дороги” із м. Праги (Чеська Республіка). Однією з умов ефективності виконання програми є включення чотирьох складових для соціальної адаптації та підготовки до самостійного життя, інтеграції в соціум випускників інтернатного закладу, зокрема:

а) соціально-педагогічна, психологічна: оцінювання ступеня й спрямованості впливів умов попереднього життя в інтернаті, соціуму, кола спілкування, сімейно-сусідської общини після інтернатного життя на окрему дитину; надання консультацій з питань психічного здоров'я, поліпшення взаємин із соціальним середовищем, застосування психодіагностики для вивчення соціально-психологічних характеристик особистості та проведення психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад; організація дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної й професійної діяльності;

б) соціально-медична: вивчення медико-психологічних та вікових особливостей дитини, проведення консультацій щодо збереження та підтримки здоров'я, профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів; здорового способу життя, підтримка розвитку дитячих та молодіжних ініціатив;

в) інформаційна: врахування побудови професійних взаємодій з дитиною; виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб дітей; пошук роботи; сприяння у працевлаштуванні, її професійній орієнтації; надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги); організація дозвіллевої діяльності; поширення просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги); поширення об'єктивної інформації про соціально-правовий захист дітей пільгових категорій та види соціальних послуг, захист інтересів і прав особистості;

г) індивідуальна: виявлення індивідуальних проблем дітей.

Відповідно до вищевикладених складових у соціальному гуртожитку проводиться робота щодо індивідуального планування подальшого життя його мешканців. Враховуються проблеми, вирішення яких сприятиме поверненню випускників інтернатних закладів до нормального, повноцінного життя у суспільстві, часто потрібна допомога в пошуку житла, працевлаштуванні, вирішенні сімейних проблем, професійному навчанні тощо. Молода людина не завжди може висловитися, але вона може передати своєю поведінкою свій внутрішній стан: недовіру, агресію, брак любові, неможливість відстоювати свої власні права та інтереси, відчай, тривогу, біль, депресію. І цей стан дитини педагогічний колектив соціального гуртожитку поступово змінює, що сприяє збереженню цілісності та ідентичності її особистості [9].

Загалом, Програма “Самостійна особистість” у соціальному гуртожитку “Дім на половині дороги” БФ “Асперн” побудована таким чином, що соціальний працівник та інші спеціалісти допомагають мешканцям самостійно досягати поставлених цілей. Для цього спеціалістами застосовуються різні форми роботи:

І. Фінансова незалежність. Мета: надати допомогу мешканцю щодо визначення майбутньої професії; стимулювати до чесного заробітку, допомогати у працевлаштуванні; навчати розумно використовувати свої фінанси, заощаджува-

ти; навчитися оформлювати необхідну документацію при влаштуванні на роботу.

II. Власне житло. Мета: надавати інформацію про права на належну державну допомогу; надавати допомогу в отриманні власного житла, оформленні відповідної документації та в оренді житла; інформувати про умови складання договору оренди житла та правила проживання в орендованому приміщенні; допомогати у вирішенні спірних питань з приводу поділу житла.

III. Здоровий спосіб життя. Мета: навчити мешканців проводити щоденні гігієнічні процедури; прищепити інтерес до особистого зовнішнього вигляду; просвітити щодо хвороб, медичних препаратів, надання першої медичної допомоги при різноманітних хворобах та навчити викликати швидко медичну допомогу; сформувати особисту відповідальність за власне життя.

IV. Міжособистісні стосунки. Мета: сформувати в мешканців культуру спілкування; навчити основних правил етикету; виробити соціальні вміння й навички, необхідні як для вирішення наявних проблем у спілкуванні, так і для запобігання їх появи; надавати допомоги у взаємодії з оточенням, підтримуючи або змінюючи його зв'язки; надавати допомогу в зміні когнітивних (пізнавальних) процесів і тим самим подоланні емоційних та поведінкових проблем; сприяти реадaptaції в змінному соціумі за допомогою зростання рівня самостійності; сформувати потребу в саморозвитку, самоствердженні, самореабілітації, самореалізації; сформувати моральну свідомість, моральні якості, відповідальну поведінку.

Для випускників інтернату при БФ "Асперн" працює спеціальна програма підтримки, що включає заняття в малих групах, індивідуальні консультації й спеціальні лекційні курси, а також участь у робочих заходах програми, випускних і ювілейних святкуваннях тощо. Для мешканців силами Фонду "Асперн" організовані майстерні (з ремонту взуття, швацька та дизайнерська майстерня, перукарня), які дають змогу більш ґрунтовно ознайомитися з різними професіями. У найближчих планах – відкриття відділення центру матері та дитини для одиноких матерів із числа дітей-сиріт, які не мають власного житла, та для жінок з дітьми, які постраждали від насилля в сім'ї [9].

Загалом проведений аналіз діяльності БФ "Асперн" свідчить, що недержавні установи у сфері соціального захисту дітей та молоді вразливих категорій спроможні надавати професійну підтримку для адаптації та соціалізації. Разом з тим виникають проблеми, пов'язані з фінансовою нестабільністю через відсутність соціального замовлення з боку держави.

Наразі створення соціальних гуртожитків за підтримки недержавних організацій дає змогу забезпечувати виконання державних завдань щодо подолання наслідків сімейного неблагополуччя, безпритульності, бездоглядності, жебрацтва, соціального сирітства, насильства в сім'ї та жорстокого поводження з дітьми; профілактики правопорушень і злочинності серед неповнолітніх дітей та молоді; протидії руйнації моральних і духовних цінностей, алкогольної та наркотичної залежності.

Загалом ця тематика вимагає більш широкого дослідження, а саме необхідно: а) розробити та запровадити модель роботи недержавної установи соціального захисту для вразливих категорій населення; б) дослідити новітні технології роботи неприбуткових об'єднань, які працюють у сфері соціального захисту

дітей та молоді з числа вразливих категорій; в) організувати підготовку спеціалістів з питань роботи в недержавних установах у сфері соціального захисту дітей та молоді з числа вразливих категорій. Іншим важливим питанням для подальшого дослідження є вивчення про вплив соціального середовища на вихованців соціальних гуртожитків та їх соціальну адаптацію.

#### **Список використаної літератури**

1. Випускники інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: можливості, потреби, проблеми/результати дослідження становища випускників інтернатних закладів реалізованого “АіБі – Асоціацією Амічі деі Бамбіні” в Україні та Молдові / Джуліано Патерніні, Наталія Романова, Дарина Степанченко та ін., МФБ “Друзі дітей в Україні”. – К., 2011. – 33 с.
2. Громадські організації в структурі соціального діалогу / П. Манжола, Ю. Опалько ; гол. ред. В.А. Захарова // Соціальна політика: проблеми, коментарі, відповіді. – К. : Медія міст груп. – 2009. – № 8 (30). – С. 9.
3. Закон України “Про житловий фонд соціального призначення” від 12.01.2006 р. № 3334-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 19–20. – С. 720–735.
4. Законодавство України про соціальне забезпечення // Бюлетень законодавства і юридичної практики в Україні. – 2004. – № 10. – 432 с.
5. Завацька Л.М. Перспективна модель Центру профілактики та соціально-психологічної реабілітації для дітей вулиці / Л.М. Завацька, Л.В. Рень // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : науково-методичний журнал. – К. – 2009. – № 1. – С. 61.
6. Наказ Державної соціальної служби для сім’ї, дітей та молоді від 26.11.07 р. № 61 “Про затвердження Інструкції з обліку роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також особами з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років, які перебувають у соціальних гуртожитках” / Організаційно-методичне забезпечення діяльності закладів соціального обслуговування. – Соц. гуртожиток // Інформація і право. – 2007. – № 4. – С. 113–145.
7. Проведення комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі / за заг. ред. О. Карагоніної. – К., 2006. – 131 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток” від 08.09.2005 р. № 878 // Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 16. – С. 44–47.
9. Порядок організації діяльності щодо виконання програми “Соціальний гуртожиток “Дім на половині дороги” у Дарницькому районі м. Києва на 2007–2016 рр., затвердженої рішенням Дарницької районної в місті Києві ради від 28.03.2007 р. № 1.
10. Кравченко Р. Розвиток недержавних організацій соціальної сфери / Р. Кравченко, Н. Кабаченко, О. Васильченко // Соціальна робота в Україні: перші кроки / ред. В. Полтавець. – К. : КМ Academia. – 2000. – С. 130–144.
11. Соляник М.Г. Особливості роботи соціального педагога в соціальному гуртожитку / М.Г. Соляник // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 5. – Ч. II. – С. 223–226.
12. Закон України “Про благодійництво та благодійні організації” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
13. Закон України “Про громадські об’єднання” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.

14. Закон України “Про об’єднання громадян” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.

15. Черкашина Т.О. Недержавні громадські організації як суб’єкт надання соціальної допомоги населенню [Електронний ресурс] / Т.О. Черкашина. – Режим доступу: [visnyk-ppsp.kpi.ua](http://visnyk-ppsp.kpi.ua).

*Стаття надійшла до редакції 16.01.2013.*

---

**Романова Н.Ф., Кошель В.И. Социальные общежития для выпускников интернатных учреждений как важная составляющая работы негосударственных организаций социальной сферы**

*В статье проанализированы современные тенденции, касающиеся детей-сирот и детей, лишенных родительского попечительства; определена проблема выпускников интернатных учреждений; описана деятельность социального общежития, который действует на базе БФ “Асперн” в Украине.*

**Ключевые слова:** *современные тенденции, касающиеся детей-сирот и детей, лишенных родительского попечительства, проблематика выпускников интернатных учреждений, социальное общежитие, дети-сироты, дети и молодежь, добровольная активность, неправительственные организации социальной сферы, БФ “Асперн”.*

**Romanova N., Coshel V. Social hostel for graduates of boarding schools as an important part of non-governmental organizations of the social sphere**

*In the article were analysed there are modern tendencies, to describe children-orphan and children, strip of parents the guardianship, determined the problem of graduating students is boarding-school, described the activity of social dormitory, which put into practice on a base CF “Aspern” in Ukraine.*

**Key words:** *modern tendencies, to describe children-orphan and children, strip of parents the guardianship, the problem of graduating students is boarding-school, the social dormitory, children-orphan, children and youth, voluntary activity, Non-government organisations at the social sphere, CF “Aspern”.*

## СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ В ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Без постановки определенной цели невозможно понимание смысла и сущности воспитания, равно как невозможна и полноценная воспитательная деятельность. В статье рассматривается сущность воспитания человека с точки зрения православно ориентированной педагогики, а также приводится сравнительный анализ ее со светской, гуманистической педагогией. Это позволяет прийти к выводу о том, что принципиальная разница между православной и светской педагогией не в противоположности целей, а в целевой недостаточности последней, в отсутствии у нее цели “высшего уровня”.*

**Ключевые слова:** *целенаправленность формирования личности, истинные ценности, образ Божий в человеке, нравственный идеал.*

Воспитание является одной из основных категорий педагогики. Известный российский педагог Е.В. Бондаревская пишет: “Воспитание... следует рассматривать как родовое понятие в системе педагогического знания, поскольку... педагогика всегда определялась как наука о воспитании подрастающих поколений” [1, с. 16]. А.В. Мудрик указывает, что “термин “воспитание” впервые используется в славянских текстах в 1056 г., в Остромировом Евангелии. С того же времени (а может быть, и раньше) оно широко употребляется в бытовом словаре в значении “вскармливать, возвращать”, а с XVI в. – в значении “наставлять”. Как теоретическое педагогическое понятие воспитание утверждается в XVIII в.” [5, с. 12]. Известный дореволюционный педагог И.Г. Скворцов трактовал слово “воспитание”, исходя из значения слова “питание” и приставки “вос” (вверх, ввышину) – то есть питание ребенка до достижения им полного возраста. А.А. Игнатов отмечает, что здесь “приставка “вос” имеет отношение не только к продвижению ребенка по возрастной шкале, но и к духовной устремленности”, и “различные системы воспитания... отличаются друг от друга, прежде всего, качеством этого питания и его направлением” [3, с. 31].

На сегодняшний день в педагогической науке существуют различные толкования понятия “воспитание”. Одна из причин этого – многозначность его содержания. Так, например, в свое время в зарубежной педагогической литературе Э. Дюркгейм дал следующее определение этого понятия: “Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которых требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит” [5, с. 13]. Позднее в американском “Педагогическом словаре”, изданном в Нью-Йорке в 1973 г., воспитание определялось как: “а) совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и другие формы поведения, позитивно ценные для общества, в котором живет; б) социальный процесс, с помощью которого

люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно такого, как школа) для того, чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития” [5, с. 14].

В 1982 г. в изданном там же “Кратком педагогическом словаре” воспитание трактуется как: “а) любой процесс, формальный или неформальный, который помогает развивать возможности и способности людей путем передачи им знаний, образцов поведения и ценностей; б) развивающий процесс, обеспечиваемый школой или другими учреждениями, который организован главным образом для научения и учебы; в) общее развитие, получаемое индивидом через научение и учебу” [5, с. 14]. В целом видно, что, несмотря на некоторые различия, воспитание в современной светской зарубежной педагогике понимают в основном как подготовку, приспособление человека к жизни в обществе. Причем последние два определения говорят нам о том, что этот процесс организуется “для научения и учебы” и “через научение и учебу”.

В советское время процесс воспитания определялся как “организованное, направленное руководство воспитанием школьников в соответствии с целями, поставленными обществом” [7, с. 242]. Потом слово “руководство” заменили на “взаимодействие”, объясняя такую перемену тем, что первое представляет детей пассивным объектом, второе же отводит им активную роль. В современной светской педагогике, декларирующей гуманистический характер воспитания, процесс воспитания определяют как “эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, ведущее к достижению указанной цели” [7, с. 242]. Однако здесь же о воспитании пишут как о процессе “целенаправленного формирования личности” [7, с. 243].

Формирование, согласно Толковому словарю русского языка, означает: “1. кого – что. Придавать определенную форму, законченность; породить” [6, с. 887]. Таким образом, если воспитывать – это формировать, придавать определенную форму, значит, этот процесс все-таки кем-то направляется, поскольку ясно, что формировать может только кто-то кого-то. О руководстве в деле воспитания идет речь и в определении понятия “воспитание”, которое дано известным педагогом И.Ф. Харламовым: “Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями” [8, с. 88].

Итак, подводя итог анализу самых разных трактовок понятия “воспитания”, рассматриваемых в светской педагогике, можно констатировать следующее:

– не имея однозначного толкования определения понятия “воспитание”, все специалисты в основном сходятся на мысли о том, что воспитание, в отличие от стихийной социализации личности, всегда целенаправленно;

– обобщенно цель воспитания они выражают как формирование личности, нужной, полезной обществу, приспособленной жить в данном конкретном обществе;



– несмотря на оперирование словосочетанием “формирование личности”, современные педагоги склонны понимать процесс воспитания как взаимодействие воспитателей и воспитуемых;

– воспитание склонны трактовать во взаимосвязи с процессом обучения.

**Цель статьи** – рассмотреть сущность воспитания человека с точки зрения православно ориентированной педагогики и дать сравнительный анализ ее со светской, гуманистической педагогией.

Изложим точку зрения православной педагогики по этому вопросу. Воспитание может преследовать различные цели в зависимости от того, кто его осуществляет, точнее, от мировоззренческих установок или декларируемых ценностей педагога. Знать цель воспитания – значит, уяснить философскую сторону вопроса, которая при том или ином разрешении может коренным образом изменить содержание воспитательного процесса. “Вопросом жизни” называл Н.И. Пирогов вопрос о воспитании. Вряд ли может вызвать сомнение тезис о том, что “смысл воспитания органически зависит от смысла человеческой жизни, а смысл человеческой жизни – от основ, на которых он утверждается, и от конечной цели, к которой он стремится” [4, с. 19].

Чтобы понять смысл жизни (а значит, и смысл воспитания), православие, как это ни парадоксально звучит для светской педагогики гуманизма, обращается к проблеме смерти. Для верующего человека конец его земной жизни – смерть – является мерой всех его дел и добродетелей. Согласно библейскому толкованию, смерть не была онтологической данностью, а возникла вследствие грехопадения как “предел человеческой богоотчужденности” [4, с. 55]. Но смерть в православном вероучении предстает и с другой стороны – как “выражение Божественного человеколюбия” [4, с. 55].

“Попустив смерть, – пишет митрополит Амфилохий Радович, – Бог прерывает жизнь в тлении и застое, направляя жало смерти против тленности и против ее причины, то есть против греха, ограничивая тление и грех. Таким образом, Господь останавливает зло и дает возможность человеку исправить последствия грехопадения... Временная человеческая смерть упраздняет вечную смерть” [4, с. 56–57].

Согласно христианскому вероучению, страдания, боль и смерть имеют глубокий воспитательный смысл, отрезвляя человека от ложной жизни и открывая глаза на истинные ценности: “...сотрясая до основания все человеческие ценности, смерть пробуждает жажду истинных ценностей, вечной Истины и неугасимого света” [4, с. 58]. Таким образом, памятование о смерти воспитывает, определяя истинную цену жизни человека.

Второй момент, принципиально важный для осознания цели воспитания в православно ориентированной педагогике, – это вопрос о жизни после смерти, или о вечной жизни. Для человека, верующего в Воскресение Христа, вечная жизнь есть глубочайшая реальность. Поэтому самой важной проблемой в христианстве является проблема спасения, возникающая еще в земной жизни. В соответствии с таким пониманием христианства целью воспитания в православной педагогике является, прежде всего, подготовка человека к вечной жизни, “к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром, и чтобы смерть не была духовной катастрофой” [2, с. 40].

Для христианина реальность жизни вне земного существования не позволяет ограничивать задачи воспитания лишь земными потребностями. Только при существовании загробной жизни оправдывается та работа, которая развивает духовный мир человека. Памятуя о смерти, человек должен в этой жизни готовить себя к жизни в вечности. Но целью должна быть именно подготовка, а не ожидание. Подготовка предполагает деятельность, созидающую и преобразующую работу, направленную не только на просвещение человека, но и на наполнение его истиной, красотой и добром, на освобождение человека от несовершенства, на раскрытие полноты образа Божия в нем. В этом одна сторона православного воспитания. Но не менее важной является и его вторая сторона – подготовка к земной жизни, которая дает возможность, как приобрести вечную жизнь, так и потерять ее: “...как будет пройдена эта жизнь – так она отзовется в вечной жизни... эта жизнь является только ступенью в вечность” [2, с. 40]. Таким образом, обе цели (воспитание для вечной жизни и воспитание для земной жизни) в православной педагогике сочетаются и образуют единую, целостную цель воспитания. Следовательно, принципиальная разница православной и светской педагогики – не в противоположности целей, а в целевой недостаточности последней, в отсутствии у нее цели “высшего уровня”, которая, являясь иерархически главной, переподчиняет низшую цель – воспитание для земной жизни – высшей, образуя иерархическую целостность.

Исходя из указанной выше двуединой цели, раскроем смысл воспитания в православно ориентированной педагогике. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что смысл воспитания неотделим от смысла жизни человека, который в православном вероучении состоит в стремлении к духовному единению с Богом. Последнее возможно через одухотворение своей жизни, достигаемое путем совершенствования своей любви к Богу и ближним. В непрестанном возрастании в этой любви и состоит назначение, смысл земной жизни православного человека, а значит, и смысл воспитания.

Для педагога всегда важен вопрос о средствах достижения цели. Говоря об этом, нужно обратиться к христианской антропологии, к положению об образе Божиим в человеке, согласно которому каждый человек несет в своей личности образ и подобие Божие. После грехопадения образ Божий в человеке замутнен, подчас невидим, скрыт под наслоением его греховных наклонностей. Поэтому православное воспитание должно быть направлено, прежде всего, на раскрытие образа Божия в человеке, на исцеление его от греховных наклонностей. В этом случае речь уже не идет об исправлении или формировании (как бы вновь) личности, но об освящении и преображении ее, возрождении по образу Того, Кто человека сотворил.

Какова же роль педагога в этом процессе? С точки зрения православной педагогической мысли, человек был и остается предметом воспитания в силу того, что в христианстве существовал и будет существовать всегда вечный идеал воспитания – Иисус Христос. Ориентируясь на Него, педагог помогает воспитаннику на пути его нравственного становления. Поэтому человек есть предмет воспитания, направляемый к определенному состоянию. И тут православному педагогу необходимо понимание своего места и роли в процессе воспитания, как соработника Божия, помогающего духовному росту человеческой души на пути, свойственном именно ей, по предвечному замыслу о ней Творца. Православная

педагогика понимает, что настоящим Педагогом является Бог-Отец, который через Своего Сына и Церковь-Мать воспитывает человечество в целом и каждого человека в отдельности. С этой точки зрения земной педагог, образно говоря, лишь “сажает и поливает”, но возвращает один Бог. Однако это не исключает ни собственной деятельности воспитанника, ни деятельности других людей. Таким образом, педагог – это не самостоятельный возделыватель человеческих душ, не законодатель и не начальник, а лишь “ассистент” Бога. Здесь не должно быть насилия над личностью. Педагог должен готовить человека к духовной жизни, прежде всего, улучшать душу, но не претендовать на духовное руководство. Сущность же духовной помощи может быть понята как помощь в обретении человеком совести, ответственности, веры, надежды, любви и т.п. Поэтому педагогу должно быть свойственно умение воздействовать на расположение души и на весь духовный облик воспитанников. Используя убедительные примеры, он укрепляет душу, помогает ей “выздороветь”, а затем ведет ее к Истине. Важно помнить, что главное средство воздействия – облик самого педагога, ибо другому человеку можно дать только то, что имеешь сам.

Нравственные нормы поведения не могут быть выработаны самим педагогом в силу греховности каждого из людей. Кроме того, в этом случае они могут быть различными у разных людей и народов. Трудно и невозможно объединить представления о смысловых ценностях жизни в так называемые общечеловеческие ценности. Нравственная норма должна быть абсолютной и задаваться человеку извне. В православии такую норму задает Бог, как высочайший нравственный идеал для подражания. Поэтому для православной педагогики характерна христоцентрическая основа воспитания, которая предполагает, во-первых, оказание воспитаннику помощи со стороны педагога, а во-вторых, собственных усилий человека на пути достижения высшей цели воспитания – соединения с Богом через раскрытие образа Божия в нем путем духовного становления, возрастания, очищения от греха и стяжания добродетелей. Естественно, что эта задаваемая извне норма только тогда будет “работать”, когда она будет свободно принята человеком. Тогда основная миссия воспитания будет состоять в педагогической поддержке воспитанника в процессе осознания, принятия и реализации им установленного извне нравственного жизненного смысла.

**Выводы.** Таким образом, православное воспитание можно определить как специально организованный, управляемый и контролируемый процесс возвращения, поддержки воспитанника и взаимодействия с ним, конечной своей целью имеющий возрождение, освящение и преобразование личности воспитанника, освобождение ее от пороков.

#### 1. Список использованной литературы

2. Бондаревская Е.В. Становление теории личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход : в 2 ч. – Волгоград, 2005. – Ч. 1.
3. Зеньковский В., протоиерей. Педагогика / В. Зеньковский, протоиерей. – М., 1996.
4. Игнатов А.А. Педагогические воззрения и практика духовного воспитания святителя Феофана Затворника : дис. ... канд. пед. наук / А.А. Игнатов. – Курск, 2004.
5. Митрополит Амфилохий (Радович). Человек – носитель вечной жизни / Митрополит Амфилохий (Радович) ; пер. с серб. С. Луганской. – М., 2005.

6. Мудрик А.В. Категория воспитания в теории и практике современного образования / А.В. Мудрик // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход : в 2 ч. – Волгоград, 2005. – Ч. 1.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1993.
8. Подласый И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – М. : Владос, 2008.
9. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И.Ф. Харламов. – М., 2002.
10. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика / Евгений Шестун, протоиерей. – М., 2001.

*Статья поступила в редакцию 29.01.2013.*

---

### **Рябко Е.В. Сутність виховання у православній педагогіці**

*Без постановки певної мети неможливо розуміння сенсу й сутності виховання, так само як неможлива повноцінна освітня діяльність. Автор розглядає сутність виховання людини з погляду православно орієнтованої педагогіки, а також дає порівняльний аналіз її зі світською, гуманістичною педагогікою. Це дає змогу дійти висновку про те, що принципова відмінність між православною та світською педагогікою не в протилежності цілей, а в цільовій недостатності останньої, у відсутність в неї мети “вищого рівня”.*

**Ключові слова:** *цілеспрямованість формування особистості, справжні цінності, образ Божий у людині, моральний ідеал.*

### **Ryabko E. The essence of education in the Orthodox pedagogy**

*The author considers it impossible either to perceive the meaning and essence of education or to carry out educational activities unless a certain goal is set. The author analyzes the meaning, essence and goals of education comparing Orthodox-referenced pedagogy to mundane humanistic pedagogy. The author makes a conclusion that the main difference between Orthodox and secularized pedagogy is not that of the opposition of goals, it is the inadequacy and lack of the “higher level” goals that make the latter different from the former.*

**Key words:** *purpose of formation of the personality, true values, the image of God in man, the moral ideal.*

## СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

*У статті автор підкреслює актуальність проблеми соціально-рольової діяльності дітей 6–7-річного віку; на основі аналізу наукових досліджень послідовно розкриває суть понять “соціально-рольова діяльність”, “соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку”; обґрунтовує суміжні поняття “соціальна діяльність”, “соціальна роль”; розкриває окремі аспекти розвитку дітей 6–7-річного віку, специфіку цього вікового періоду.*

**Ключові слова:** діяльність, соціальна діяльність, провідна діяльність, соціальна роль, соціально-рольова діяльність, міжрольова взаємодія, діти 6–7-річного віку.

Період 6–7 років – перехідний період, переломний етап у житті особистості, межа між старим і новим досвідом, якісний перехід із одного стану в інший, означений в окремих джерелах як кризовий, що характеризується появою нового соціального статусу, ролі. Для вікових криз властиві чималі якісні зміни, які супроводжуються зміною ролей, оскільки певна діяльність (гра, спілкування, навчання тощо) передбачає і відповідну особистісну роль людини. Рольова діяльність є характерною для дітей, оскільки вони постійно вступають у різні ігрові ролі, де програють їх і реалізують задоволення власних потреб.

Дослідження проблеми діяльності, соціальної діяльності здійснюють Є.А. Подольська, Ю.Й. Поліщук та ін. Різні компоненти соціальних ролей досліджують П.П. Горностаї, Є. Яковлева та ін. Над проблемою взаємодії в дитячому колективі працюють А.М. Богуш, С.М. Курінна, А.В. Пасічниченко, І.П. Печенко та ін.

**Мета статті** – визначити суть поняття „соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку”, провести аналіз наукових джерел з означеної проблеми.

На думку О.М. Леонтєва, категорія діяльності як одне з основних методологічних положень при всій своїй своєрідності являє собою систему, яка входить до загальної системи відносин у суспільстві. Тому соціальна сутність людини виявляється саме у її діяльності, у стосунках, які вибудовуються на основі ставлення до себе, до людей, що її оточують, і такого самого ставлення з їхнього боку. В.Н. Мясищев констатує, що особистість, вступаючи у відносини з об'єктами, вдається до взаємодії. А Т.І. Поніманська [6], розглядаючи цю проблему, зазначає, що в процесі взаємодії дитини зі світом та людьми задовольняються водночас дві найважливіші її потреби: потреба в самореалізації як виявлення та ствердження себе серед інших і потреба в соціалізації як можливість “вписатися” у світ, знайти у ньому своє місце. Категорії “діяльність” та “взаємодія” нерозривно пов'язані між собою, що є важливим аспектом нашого дослідження.

У термінологічно-понятійному словнику М.Ф. Головатого поняття “діяльність” визначено як форму активного ставлення людини до навколишньо-

го світу з метою його перетворення [2, с. 134]. Таке трактування не збігається з предметом нашого дослідження, оскільки діяльність дітей 6–7-річного віку швидше зумовлена пізнанням світу, а не його перетворенням.

Поняття “діяльність” у “Соціально-педагогічному словнику” Н.В. Якси розглядається як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб’єкт, котрий цілеспрямовано впливає на об’єкт і цим самим задовольняє свої потреби [7, с. 43]. О.С. Ахієзер вважає, що діяльність виступає як спосіб взаємодії, спілкування особистості зі світом, у якому розвиваються здібності, а отже, відбувається зовнішній прояв і її внутрішнього “Я”. Визначення поняття “діяльність” у такому розумінні є близьким за змістом до нашого дослідження. Ми погоджуємося з позицією, що діяльність – це спосіб взаємодії, у процесі якої особистість реалізує власний потенціал та пізнає світ.

Завдяки працям В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, О.В. Запорожця, О.М. Леонтьєва з’явилося нове поняття – “провідна діяльність”, діяльність, яка є специфічною для певного вікового періоду та займає в ньому центральне місце; у ній складаються найсприятливіші умови для розвитку дитини певного віку і формуються ті психологічні новоутворення, які забезпечують її готовність до переходу на наступний віковий щабель розвитку.

У період 6–7-ми років відбувається зміна провідного виду діяльності: якщо в дошкільному віці це ігрова, то в молодшому шкільному віці – навчальна (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов). Навчальна діяльність як цілеспрямована, обов’язкова, довільна, відрізняється від ігрової, вона виступає предметом суспільної оцінки, а життя маленьких учнів підкоряється системі обов’язкових, однакових для всіх правил. У зв’язку з цим гра з однолітками для маленького школяра набуває смислу справжнього, вільного, повного та захищеного життя. Л.С. Виготський підкреслює, що період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку пов’язаний із “втратою безпосередності”, дитина переходить від несвідомого використання соціально вироблених засобів психічної регуляції діяльності до її свідомого використання. О.М. Леонтьєв зазначав, що, аналізуючи зміст розвитку самої діяльності дитини, можна правильно зрозуміти провідну роль різноманітних факторів, які здійснюють вплив саме на її діяльність.

Слід зауважити, що для дітей 6–7-річного віку провідного виду діяльності науковці не визначають, оскільки цей віковий період є переломним, перехідним від ігрової до навчальної діяльності. По-іншому це питання розглядає Л.А. Венгер, котрий стверджує, що перехід до нового рівня розвитку здійснюється завдяки проміжним видам діяльності, які поєднують у собі особливості, властиві грі, і риси, характерні для цілеспрямованого навчання. Л.А. Венгер наголошує, що ці форми діяльності короткочасні та нестійкі, тому складається враження про стрибкоподібний перехід від ігрової до навчальної діяльності. З цього приводу Д.Б. Ельконін зазначає, що на кінець дошкільного віку (вікова градація чітко не вказана) виникає тенденція до здійснення серйозної, суспільно-значущої діяльності, яку можуть оцінити інші. Учень займає нову (порівняно з дошкільником) позицію в суспільстві. Він має обов’язки, які покладає на нього суспільство, і несе відповідальність за свою навчальну діяльність перед школою та батьками. У дитини формується відчуття обов’язку та відповідальності перед оточуючими.

Поняття “діяльність” та “соціальна діяльність” по-новому розкриває у своєму дослідженні Ю.Й. Поліщук [5]. Він розглядає соціальну діяльність як доцільну активність суб’єкта, спрямовану на об’єкт, і виокремлює в ній три основних компоненти: суб’єкт, який виявляє свою активність; об’єкт, на який спрямована активність; сама активність як процес. Є.А. Подольська зазначає, що соціальна діяльність має колективний, груповий характер; вона завжди зосереджена на виконанні загальних функцій, які роблять групу спільністю, а діяльність суспільною. Беручи до уваги позицію науковців, ми визначаємо, що *соціальна діяльність* – це активність суб’єкта в процесі суспільних відносин. З огляду на те, що поняття “соціальний” трактується як „пов’язаний із життям і стосунками людей” [1, с. 1190], це ще раз доводить, що соціальна діяльність реалізується у людській взаємодії.

Взаємодія дитини із “зовнішнім” світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, які відображені в сукупному людському досвіді, культурі. Включаючись у різні види діяльності, спілкуючись з людьми, дитина засвоює та виконує різні соціальні ролі. У термінологічно-понятійному словнику “Соціальна політика і соціальна робота” М.Ф. Головатого подається визначення поняття “соціальна роль”, що трактується як система норм, форм і правил поведінки, яких очікують від людини, що посідає певне місце в суспільстві чи в соціальній групі [2, с. 397].

Розширення та встановлення соціальних зв’язків 6–7-річною дитиною сприяє засвоєнню нею зразків поведінки у різних ситуаціях. Усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, відмінності спонукає до утвердження себе серед ровесників та дорослих. З цього приводу у своїх дослідженнях І.П. Печенко [4] зазначає, що сприятливі умови для активного включення суб’єктності дитини виникають під час самостійної діяльності. Завдяки активності суб’єкт набуває здатності здійснювати власний вибір, виявляти свій стиль поведінки, відкривати нове, реалізувати власний задум, інтерпретувати сприйняте і змінювати свої почуття чи дії, а також трансформувати середовище, яке оточує його з моменту народження. І.П. Печенко припускає, що дорослий має допомогти становленню в дитини позиції суб’єкта через самостійно зроблену справу та водночас сприяти автономізації дитини, визнанню її оточенням. За умови забезпечення соціально-педагогічного супроводу, який відповідає сучасним вимогам педагогічної науки, дитина виявляє себе суб’єктом власної життєтворчості.

Життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, умінь і навичок, засвоює норми й правила взаємовідносин між людьми. З розвитком дитини розвивається і сама діяльність, з’являються більш складні її види. Предметом нашого дослідження виступає соціально-рольова діяльність дітей 6–7-річного віку. На основі аналізу наукових джерел, насамперед, слід зауважити, що ми не зустрічали чіткого визначення поняття “соціально-рольова діяльність”. Тому і розглянули, що являють собою поняття “діяльність”, “соціальна діяльність”, “соціальна роль”. Спробуємо визначити робочий варіант цього поняття. Ураховуючи ключове поняття “діяльність”, орієнтуючись на погляди науковців (О.М. Леонт’єв, Д.Б. Ельконін), зазначаємо, що це активність суб’єкта, спрямована на задоволення потреб, реалізацію здібностей та пізнання світу. Оскільки вона “соціально-рольова”, то обов’язково потрібно наголосити, що це діяльність, яка передбачає

активну взаємодію (у процесі виконання певної соціальної ролі в групі) з метою набуття компетентності. Саме така діяльність дає можливість набути певного досвіду у взаємостосунках у межах виконання певної соціальної ролі. При цьому слід наголосити на індивідуальних особливостях особистості, тобто яким чином ця роль буде співвідноситись з реалізацією “Я” та ідентифікацією з цією роллю. *Соціально-рольова діяльність – це активність суб’єкта, спрямована на реалізацію власного “Я” та набуття життєвого досвіду в процесі рольової взаємодії.*

У своїх дослідженнях О.Л. Кононко підкреслює, що комплексною характеристикою дитини як суб’єкта життя є її життєдіяльність, яка відображає процес концептуалізації дитиною навколишнього світу та себе в ньому, акумулює різноманітні прояви суб’єктної активності особистості, розкриває діяльнісну та діалогічну сутність дитини. Здатність дитини зазначеного віку не лише залежати від умов своєї життєдіяльності, а й певним чином впливати на них відображається в її позиції щодо оточення та самої себе.

У своєму дослідженні Дж. Морено доводить, що процес засвоєння соціальних ролей включає в себе такі компоненти: по-перше, інтерес до ситуації, на яку дитина звертає свою увагу; по-друге, спостереження за ситуацією та ролями, які в ній виявляються, “ознайомлення з роллю до її виконання”; по-третє, наслідування побаченого в грі. Процес наслідування в найпростіших його проявах зводиться лише до зовнішнього наслідування, так званої мімікрії.

О.Л. Кононко стверджує, що процес освоєння соціальної ролі дитиною проходить такі стадії, як: імітація ролі (імітація поведінки дорослих); гра у роль (прийняття рольової дії як сценарію гри); рольове наповнення поведінки (дитина уявляє очікування людей, які її оточують, може впорядковувати свою рольову поведінку) [3, с. 53].

Ці позиції є важливими для нашого дослідження. Адже проведений аналіз наукових праць стосовно розкриття специфіки вікового періоду шести-семи років дає підстави стверджувати, що для дітей цього віку важливою залишається все ж таки ігрова діяльність, яка передбачає засвоєння ними рольової поведінки. Під соціально-рольовою діяльністю дітей 6–7-річного віку розуміємо *процес засвоєння дитиною досвіду міжрольової взаємодії, яка спрямована на формування власного “Я” дитини та входження в нову соціальну роль учня початкової школи.* Компонентами соціально-рольової діяльності визначаємо: ігрову діяльність (безпосереднє входження дитиною в певну роль), пізнавальну діяльність (формування уявлень про рольові очікування, поведінку в цій ролі); комунікативну діяльність (міжрольова взаємодія, вміння налагоджувати взаємовідносини).

**Висновки.** Аналіз вищерозглянутих позицій науковців дає можливість дійти таких висновків: у педагогічній літературі немає чітко сформульованого визначення поняття “соціально-рольова діяльність”; дослідники розглядають такі дефініції, як “соціальна діяльність”, “соціальна роль”. У нашій роботі соціально-рольову діяльність дітей 6–7-річного віку трактуємо як процес засвоєння ними досвіду міжрольової взаємодії, спрямованої на формування власного “Я” дитини та входження в нову соціальну роль учня початкової школи.

Ця проблема є багатоаспектною. Подальшого вивчення потребує дослідження особливостей соціально-рольової діяльності дітей 6–7-річного віку.



### Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота : термінол.-понятійн. словн. / М.Ф. Головатий, М.Б. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – С. 483–511.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : [навч.-метод. посіб. до базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі”] / О.Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – С. 194–202.
4. Печенко І.П. Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві як предмет науково-педагогічного вивчення / І.П. Печенко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2006. – № 3. – С. 10–17.
5. Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об’єднань в Україні : дис. ... док. пед. наук : 13.00.05 / Юрій Йосипович Поліщук. – Луганськ, 2006. – 429 с.
6. Поніманська Т. Дитина і соціум / Тамара Поніманська // Дошкільне виховання. – 2004. – № 8. – С. 4–6.
7. Якса Н.В. Социально-педагогический словарь / Н.В. Якса. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. – 192 с.

*Стаття надійшла до редакції 24.01.2013.*

---

### **Сас Е.А. Социально-ролевая деятельность детей 6–7-летнего возраста: определение понятия**

*В статье автор подчеркивает актуальность проблемы социально-ролевой деятельности детей 6–7-летнего возраста; на основе анализа научных исследований последовательно раскрывает суть понятий “социально-ролевая деятельность”, “социально-ролевая деятельность детей 6–7-летнего возраста”; обосновывает смежные понятие “социальная деятельность”, “социальная роль”; раскрывает отдельные аспекты развития детей 6–7-летнего возраста, специфику этого возрастного периода.*

**Ключевые слова:** *деятельность, социальная деятельность, ведущая деятельность, социальная роль, социально-ролевая деятельность, междурольное взаимодействие, дети 6–7-летнего возраста.*

### **Sas O. Social role activity of 6–7 year-old children: disclosure of concept**

*In this article the author highlights the relevance of social role activity of 6–7 year-old children, based on the analysis of research consistently reveals the essence of “Social role activity”, “Social role activity of 6–7 year-old children”; justifies adjacent concept of “social activity”, “social role”, reveals some aspects of 6–7 year-old children, the specifics of this age period.*

**Key words:** *activity, social activity, leading activity, social role, social role activity, role interaction, 6–7 year-old children.*

## ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ В КУРСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

*У статті проаналізовано необхідність вивчення термінологічної лексики в курсі викладання дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування”. Розглянуто етапи опрацювання фахової термінології, рекомендовано ефективні види робіт під час кожного етапу та способи семантизації термінологічних одиниць.*

**Ключові слова:** фахова термінологія, англійська мова професійного спрямування, методи навчання, автентичні навчальні матеріали.

Вивчення іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі набуло нових характеристик за останні десятиріччя. Запровадження положень Болонської декларації, входження до європейського освітнього простору вимагало переосмислення цілей та завдань викладання низки навчальних предметів, зокрема іноземної мови, запровадження нових дисциплін, таких як іноземна мова професійного спрямування та ділова іноземна мова. Сьогодні провідним завданням навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах немовного профілю на сучасному етапі є не просто навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях, а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування. Тому питання вивчення термінологічної лексики було й залишається актуальним у сучасній методичній науці.

У різний час науковці І.М. Берман, К.Ф. Кусько, С.К. Фоломкіна, Ю.О. Семенчук, У.Ю. Жирик, Д.С. Лотте та інші досліджували різні аспекти викладання фахової лексики, застосування ефективних методів та новітніх методик у роботі з термінологією. У сучасних умовах розвитку інформаційних технологій збільшується повсякденне використання термінологічних одиниць з різних галузей не тільки фахівцями, а й пересічними громадянами. Під час викладання іноземної мови велика увага приділяється вивченню термінологічної лексики, позаяк нагромадження словникового запасу та вміння його використовувати є передумовою оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

**Мета статті** в з'ясуванні методів навчання фахової термінології для набуття людиною комунікативної компетенції у сфері професійного спілкування іноземною мовою.

Одним із завдань навчання іноземної термінології певного фаху є накопичення мовного матеріалу та розвиток навичок використання лексичних одиниць. Під час роботи з термінологією виникає ряд лінгводидактичних проблем, які потрібно враховувати для адекватного засвоєння термінів. Це, зокрема, питання добору термінів, створення активного й пасивного запасу термінологічних оди-

ниць, визначення обсягу спеціального словника, необхідного для передачі конкретної фахової інформації. Важливу роль у викладанні іноземної мови професійного спрямування відіграє співпраця викладача-філолога, який не є спеціалістом, наприклад, з галузі торгівлі або правознавства, з фахівцем певної галузі. Якість засвоєння термінів та їх використання в усному та писемному фаховому мовленні залежить від відповідної системи вправ, послідовно спрямованих як на переклад та осмислене засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних професійних ситуаціях.

Очевидно, що вивчення термінологічної лексики при викладанні іноземної мови професійного спрямування буде тим успішнішим та ефективнішим, чим краще зроблений вибір фахового матеріалу іноземною мовою, який залучається до навчального процесу. Таким базовим матеріалом є, перш за все, тексти фахового спрямування. Від змісту відібраного матеріалу буде залежати, наскільки ефективно викладач зможе організувати навчальну діяльність на занятті, створити ситуації для пошуку та аналізу визначеної інформації, проконтролювати зміст висловлювань студентів і водночас розвивати їх аналітичне мислення, наукову здогадку, інтуїцію, критичний підхід до вміщеної в текстах інформації, спонукати їх до активної, творчої діяльності, як при читанні текстів, так і в інших видах мовленнєвого спілкування. Відбираючи фахову лексику, доречно враховувати вікові особливості та інтелектуальний рівень студентів. Обсяг термінологічної лексики повинен бути достатнім для забезпечення комунікативної діяльності студентів у межах тематики спілкування, визначеної програмою. Окресливши тематику фахових текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, потрібно створити комплекс вправ з метою вирішення комунікативних і пізнавальних завдань у роботі з фаховою літературою.

Одним з ефективних методичних прийомів навчання студентів термінологічної лексики є практика словотвору. Для цього потрібно проводити аналіз словотворчих елементів термінів під час читання фахових текстів. Студентів потрібно ознайомлювати з найбільш уживаними суфіксами й префіксами. Знаючи їх, можна утворювати різні частини мови, що додають нового значення слову, або здогадатись про значення новотвору, напр.: employ – employer – employee – employment – unemployment).

Щоб семантизувати термін, необхідно дати його тлумачення в певному контексті. І.М. Берман вказував на необхідність контекстуального розкриття співзначень термінів з опорою на знання основного терміна при засвоєнні термінологічної лексики [1, с. 33]. Наприклад, знаючи значення терміна “share”, студентам нескладно зрозуміти в контексті його додаткові значення: capital share (доля капіталу), competition for market share (боротьба за частину ринку), share broker (біржовий брокер), share ledger (книга акцій), shareholder (акціонер) тощо. Термінологи І.С. Квітко, В.М. Лейчик, Г.Г. Кабанцев наголошують, що контекст відіграє важливу роль у встановленні семантичної виразності терміна [2, с. 63]. Отже, термін набуває конкретного значення в контексті, а контекст, своєю чергою, допомагає з'ясувати значення терміна, не вдаючись до його перекладу. І.М. Берман стверджував, що відповідність контексту вказує на правильність семантизації лексичних одиниць [1]. Безперечним є той факт, що у відриві від контексту термінам властива багатоаспектність, у них з'являється багатозначність і

синонімія. Ці чинники спричиняють труднощі для студентів під час семантизації термінів.

Серед способів семантизації термінів також виділяють: 1) підбір синонімів (produce – make, manufacture, create); 2) підбір антонімів (wholesaling – retailing); 3) ознайомлення з термінологічними словосполученнями, один з елементів яких є відомий або про значення якого можна здогадатися (board of directors); 4) розшифрування абревіатур та акронімів (WTO – World Trade Organization, asap – as soon as possible); 5) пояснення термінів англійською мовою: excise duty – government tax on things such as cigarettes, alcohol and petrol); 6) переклад (якщо немає інших можливостей для семантизації термінів).

Процес вивчення фахової лексики можна поділити на три етапи:

- 1) подання й семантизація лексичних одиниць на рівні слова, словосполучення та надфразовому рівні;
- 2) автоматизація дій студентів з лексичним матеріалом на текстовому рівні;
- 3) автоматизація самостійного вживання термінів у ситуативно змодельованому мовленні.

На першому етапі відбувається фонетичне опрацювання та семантизація фахової лексики. Введення термінів і термінологічних словосполучень може бути як ізольованим, так і в реченнях під час виконання умовно-мовленнєвих вправ рецептивного та репродуктивного характеру. Тут доцільно використовувати такі передтекстові вправи: підстановка, трансформація, завершення речень відповідними термінами, групування лексичних одиниць за певними ознаками, заповнення пропусків та складання словесних сімей, підбір синонімів чи антонімів, підбір дефініцій до поданих термінів та їх переклад, визначення одного зайвого терміна в ряду даних, зіставлення іншомовних термінів з їхніми українськими еквівалентами, побудова словосполучень та речень з новими термінами, їх поєднуваність з іншими словами/термінами, способи деривації. Такі вправи, на думку М.В. Ляховицького, допомагають “краще усвідомити правила утворення дериватів і способів конверсії слів, переосмислити вживання загальноновживаних лексичних одиниць, які в новій якості набувають термінологічного значення” [4, с. 153], зрозуміти значення терміна або термінологічного словосполучення.

Другий етап – етап закріплення й автоматизації вживання термінологічної лексики. Найкращим засобом для вдосконалення лексичної навички на цьому етапі є робота над текстом. Тексти фахового спрямування вважаються “джерелом для розширення фахового термінологічного словника”, предметом читання та обговорення на заняттях, основою для моделювання ситуативного мовлення, аудіювання, загалом для цілеспрямованої та продуктивної мовленнєвої діяльності студентів. Вдало підібраний автентичний текст виховує в студентів культуру термінологічного спілкування, формує комунікативні навички, необхідні для професійного спілкування. Працюючи з текстами за фахом, студенти збагачують свій термінологічний запас, що дає можливість будувати висловлювання за професійною тематикою. На важливість правильного підбору текстів вказує С.К. Фоломкіна. На її думку, текст виступає “як основна комунікативна одиниця, якою користується людина в мовленнєвій діяльності” [6, с. 51]. Проте при підборі текстів фахового характеру слід звернути увагу на те, що вони мають бути зрозумілими і для викладачів іноземної мови, які є передусім спеціалі-

стами з мови, а не з фаху підготовки студентів. Одним із завдань викладача іноземної мови є формування й розвиток комунікативної компетенції студентів з іноземної мови, а не з мікроекономіки чи маркетингу. Тому на початковому етапі вивчення іноземної мови професійного спрямування перевагу слід надавати текстам науково-популярного або загальноекономічного характеру, тоді обговорення прочитаного буде мати предметний характер, студенти активно залучатимуться до роботи й збагачувати свої знання з іноземної мови. Студентів старших курсів слід залучати більше до самостійної роботи з термінологією під час опрацювання неадаптованих автентичних текстів наукового стилю.

Під час роботи з текстовим матеріалом передбачається розвиток умінь студентів здогадуватись про значення невідомих слів у тексті або в ситуаціях, знаходити асоціативні зв'язки, правильно поєднувати слова при формулюванні своїх висловлювань. Студентам пропонують знайти в тексті необхідну лексичну інформацію для підтвердження чи обґрунтування своїх думок, підготувати тези та скласти план тексту з метою його подальшого обговорення, визначити головну ідею тексту й передбачити подальший хід дій. Тут доцільно використовувати текстові вправи: заповнення пропусків у тексті відповідними термінами, завершення та розширення речень, відповіді на запитання з використанням термінологічної лексики, побудова простих, ситуативно зумовлених висловлювань і їх правильне граматичне оформлення, написання короткого викладу прочитаного тексту. На цьому етапі мета полягає не в якомога більшому запам'ятовуванні термінів і маси інформації, а в розвитку мислення, здогадки, критичного підходу та аналізу до вміщеної в текстах інформації.

Третій етап – автоматизація вживання термінів у конкретній ситуації спілкування. На цьому етапі студенти вдосконалюють мовленнєві дії із засвоєними термінами – словами та термінологічними словосполученнями у конкретній ситуації спілкування. Для цього виконують післятекстові вправи на висловлення студентами власних думок із вживанням термінологічної лексики. Такі завдання відображають реальні ситуації професійного спілкування спеціалістів. Їх доцільно виконувати в парній та груповій формах мовленнєвої взаємодії всіх її учасників. Крім завдань до вправ, стимулом до мовленнєвої діяльності студентів можуть бути роздаткові матеріали, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми. Візуальні матеріали слугують для посилення мотивації усного й писемного мовлення, допомагають студентам перенестися в іншу ситуацію та спонтанно висловити свою думку. Крім того, на завершальному етапі розвитку лексичної компетенції доцільно застосовувати такі форми роботи: дискусії за прочитаними текстами, рольові або ділові ігри, написання доповідей, виступів, проведення презентацій. Використання таких типів завдань забезпечує досягнення необхідного рівня сформованості комунікативної компетенції студентів.

Отже, вивчення термінологічної лексики є необхідним складником у досягненні головної мети – використання англійської мови як засобу професійного спілкування. Викладач повинен створити сприятливі передумови для свідомого засвоєння студентами іншомовної лексики як під час виконання найпростіших вправ фахового спрямування, так і під час використання навчальних комунікативних ситуацій завдяки дотриманню трьох основних етапів навчання термінологічної лексики. Опрацюванню фахових автентичних матеріалів має передувати підготовка, у процесі якої студент навчається опрацьовувати оригінальну літера-

туру й численні терміни свого фаху (загальнонаукові та вузькоспеціальні), скорочення тощо, а також використовувати інтернет-ресурси з метою збагачення знань як з іноземної мови, так і зі своєї майбутньої спеціальності.

**Список використаної літератури**

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М. : Высшая школа, 1970. – 230 с.
2. Квитко И.С. Терминоведческие проблемы редактирования / И.С. Квитко, В.М. Лейчик, Г.Г. Кабанцев. – Львов : Изд-во Львов. ун-та, 1986. – 150 с.
3. Кусько К.Ф. Лінгвістика тексту за фахом / К.Ф. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колективна монографія. – Львів : Світ, 1996. – С. 13.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
5. Семенчук Ю.О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови / Ю.О. Семенчук // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 29–32.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Синявская А.М., Березюк А.А. Изучение терминологии в курсе преподавания английского языка профессионального направления**

*В статье анализируется необходимость изучения терминологии в курсе преподавания дисциплины “Иностранный язык профессионального направления”. Рассмотрены этапы работы с профессиональной терминологией, рекомендованы эффективные виды работ для каждого этапа, а также способы семантизации терминологических единиц.*

**Ключевые слова:** профессиональная терминология, английский язык профессионального назначения, методы обучения, аутентичные учебные материалы.

**Synyavska A., Berezuk O. Terms Studying at the foreign language for specific purposes course**

*The importance of terms studying during the course of foreign language for specific purposes is under consideration in this paper. Stages to master the specific terms are distinguished, effective kinds of work at each stage and ways of identifying the terms are recommended.*

**Key words:** specific terms, ESP (English for Specific Purposes), methods of teaching, authentic teaching materials.

## ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ У НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті розкрито підходи до трактування поняття “пізнавальна активність” та сутність пізнавальної активності учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.*

**Ключові слова:** активність, пізнавальна активність, самостійність.

Сучасному суспільству потрібні активні, професійно мобільні фахівці, спроможні до продуктивної професійної діяльності. З огляду на те, що активність є найважливішою характеристикою особистості і її діяльності, можна стверджувати, що в навчально-виробничому процесі активність учнів є однією з основних передумов досягнення цілей професійного навчання, загального та професійного розвитку особистості майбутнього фахівця. У результаті професійної підготовки повинна сформуватись особистість, яка була б спроможною до цілеспрямованого перетворення життя й мала б високий рівень сформованості пізнавальної активності, що може бути наявною практично в будь-якій професійній діяльності.

Оскільки пізнавальна активність пов'язана з реалізацією пізнавальної потреби, то в межах професійної діяльності пізнавальна активність може бути задоволена “в різних формах раціоналізаторської та винахідницької діяльності, спрямованої на вдосконалення знарядь праці, технології й самих способів праці” [6, с. 23]. Не є винятком і пізнавальна активність майбутніх кваліфікованих робітників у навчально-виробничому процесі ПТНЗ.

**Мета статті** – висвітлити сутність пізнавальної активності учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

Проблема пізнавальної активності – одна з кардинальних проблем усього процесу навчання. У ній приховані джерела багатьох проблем: розвиток пізнавальних інтересів, вивчення розумових здібностей, формування в учнів мислення, набуття таких якостей, як самостійність, ініціатива, сумлінність. Тому пізнавальна активність учня – це один із найважливіших засобів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

Пізнавальна активність набуває професійної спрямованості внаслідок внутрішньої потреби учня в самоактуалізації й самореалізації в професійній діяльності. Розкриваючи сутність професійної спрямованості пізнавальної активності, ми звернулися до тлумачення сутності поняття “пізнавальна активність” у психолого-педагогічній літературі. Так, Л. Арістова розглядає активність пізнання як прояв “перетворювальної діяльності, що передбачає перетворювальне ставлення суб'єкта до явищ, предметів”, що його оточують [3, с. 32]. Під пізнавальною активністю Т. Алексеєнко розуміє складну системну властивість суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності: “пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність, а також

повнота й мобільність його знань, умінь і навичок у сфері реалізації цієї активності” [2, с. 128]. На думку Т. Шамової, пізнавальну активність “необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат” [7, с. 47].

З активністю, на думку Л. Арістової, маємо справу лише тоді, коли учень сам переосмислює знання, знаходить щось нове, вирішує творчі завдання. У протилежному разі дії учня не можуть бути віднесені до активних: “вони в кращому разі можуть вказувати лише на моторність людини, що зовсім не адекватно активності її пізнання” [3, с. 32].

У зв’язку із цим ряд дослідників (В. Ільїн, І. Зайцева, Б. Коротяєв, С. Рубінштейн, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.) розрізняють активність внутрішню (мисленнєву) і зовнішню (моторну). У процесі навчально-професійної пізнавальної діяльності мають місце обидва види активності. Безперечно, засвоєння знань потребує активної пізнавальної діяльності. Проте, як зауважує І. Якиманська, психологічна природа активності може бути різною: активність на рівні репродуктивної діяльності – зовнішня активність (кількість піднятих рук, виконання завдань, опитаних учнів тощо); творча активність, у процесі якої учні самостійно здобувають знання, перебудовують раніше отримані, здійснюють широке перенесення засвоєного на вирішення нових навчальних і практичних завдань, тобто виконують творчу діяльність [9].

Такий підхід до характеристики пізнавальної активності поділяє й М. Скаткін, який, розглядаючи активність як будь-який, пов’язаний з принципом пізнання стан учня, стверджує, що хоч основною метою активізації є активність мислення, не можна не враховувати, що пізнавальна діяльність пов’язана з пам’яттю й вольовими процесами. Тому науковець розмежовує внутрішню та зовнішню активність, пов’язуючи із зовнішньою активністю механічне виконання учнем навчального завдання, а з внутрішньою – захопленість учня навчальною діяльністю та матеріалом, що вивчається.

Т. Шамова також активізацію пізнавальної діяльності учнів пов’язує, перш за все, з внутрішньою активністю. Зовнішня активність у цьому разі “є засобом, який сприяє стимулюванню внутрішньої активності й забезпечує контроль за її перебігом” [7, с. 45].

Умовою формування творчої активності є попередня та супутня активізація на нижчих рівнях, яка дає учням більш елементарні вміння розумової роботи (І. Унт). Дійсно, творча активність є високою метою активізації учіння. Виходячи із цього, науковці виділяють три рівні пізнавальної активності, які на практиці взаємопов’язані: активність на рівні запам’ятовування; активність на рівні розумової діяльності; активність на рівні творчого мислення й пошуку нових знань. Виходячи з таксономії цілей навчання Б. Блума, першому рівню відповідає рівень засвоєння знань, другому – розуміння, третьому – застосування, аналіз, синтез і оцінювання. Отже, реалізація кожної мети навчання передбачає відповідний їй рівень пізнавальної активності учня.

Розглядаючи поняття “пізнавальна активність”, ряд учених розуміють його як перехід від одного рівня пізнання до іншого, якісно нового й досконалішого. Рівень пізнавальної активності виявляється в просуванні учнів угору по сходинках: від репродуктивної до творчої. Так, П. Лузан за рівнем розвитку виділяє репродуктивну, продуктивну й творчу активність [5]. Між діаметрально протилежними типами пізнавальної активності (репродуктивним і творчим) є проміж-



ні типи, які сприяють цьому просуванню. Між репродуктивним і творчим рівнями А. Кошелєв виділяє проміжні рівні пізнавальної активності: репродуктивно-творчий та творчо-репродуктивний.

Оскільки активність у навчанні характеризується проявом стійкого інтересу до вивчення теми, проблеми чи практичного завдання, то, на думку Т. Шамової, можна виділити три рівні пізнавальної активності: *відтворювальну* (прагнення учня запам'ятати й відтворити матеріал за зразком, при цьому не спостерігається бажання до поглиблення знань); *інтерпретаційну* (учень прагне осмислити те, що вивчає, оволодіває способами застосування знань та вмінь у нових умовах, виявляє більшу самостійність, прагне довести справу до кінця); *творчу* (в учня виникає інтерес і прагнення до знаходження нового способу вирішення проблеми, настирливість у досягненні мети) [7].

Таким чином, професійно спрямована пізнавальна активність учня виявляється в цілеспрямованості пізнавальних дій, мобільності їх використання, бажанні розширити й поглибити знання. Вона виражається в психологічному налаштуванні на діяльність (зосередженості, уважності, зацікавленості, прагненні активно брати участь у навчально-пізнавальному процесі) і реалізується в готовності учня виконувати за власним бажанням усе нові й нові професійні завдання, а також прагненні його до самоосвіти.

Аналіз педагогічної літератури з проблеми активності учнів у пізнавальній діяльності свідчить, що поняття “пізнавальна активність” часто ототожнюють з поняттям “самостійність”. У цьому разі активізацію навчання науковці пов'язують з розширенням місця й ролі самостійної роботи учнів. Але серед учених не існує єдиного погляду щодо сутності самостійності учнів. На думку В. Карсонова, самостійність виявляється в будь-якому виді діяльності учня, якщо він щось робить сам [4]. Такої самої думки дотримується Л. Арістова, стверджуючи, що самостійність – “це здатність особистості учня до діяльності, яка здійснюється без втручання зі сторони” [3, с. 39]. Дійсно, основою такою самостійності є власні мотиви та рішення особистості.

Отже, можна стверджувати, що в цьому випадку автори пов'язують самостійність з відсутністю зовнішнього стимулювання пізнавальної діяльності учня. Частина ж науковців дотримується іншої думки. Так, В. Оконь, навпаки, стверджує, що самостійність наявна тоді, коли діяльність має перетворювальний характер, тобто коли відбувається процес здобуття нових знань шляхом розв'язання проблеми.

Самостійності притаманні якості критично розглядати явища життя, бачити завдання, що виникають, вміти їх ставити, знаходити способи їх розв'язання, мислити й діяти ініціативно, творчо, прагнути до відкриття нового та наполегливо йти до досягнення мети. Водночас самостійність – це здатність систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва та практичної допомоги з боку керівника. Тобто самостійність пов'язують з внутрішньою (психічною) діяльністю учнів. У зв'язку із цим Л. Арістова зауважує, що “самостійність може й повинна бути супутньою процесу активізації” [3, с. 39]. Але “активність учіння повинна передбачати самостійність учнів у формуванні проблем і визначенні способів їх розв'язання”, тобто мати продуктивний характер [3, с. 40].

Таким чином, пізнавальну активність необхідно розглядати більше як ставлення до змісту й процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього ставлення в дії, котра без активності не може бути здійснена.

Розкриваючи роль діяльності в навчальному процесі, Г. Щукіна вважає, що “пізнавальну активність можна вважати підготовчим ступенем самостійності” [8, с. 18]. На основі цих відмінностей у розумінні поняття “самостійність” виникли різні погляди щодо співвідношення самостійності й активності.

Теоретичний аналіз сутності понять дає змогу виділити основні підходи до досліджуваної проблеми. Частина науковців (С. Єгоров) вважає, що поняття “активність” і “самостійність” вживаються як синоніми. Розмежування понять “активність” і “самостійність” ми знаходимо в працях Л. Арістової, І. Лернера та ін. Так, поняття “активність”, на думку вчених, є більш широким порівняно з поняттям “самостійність”, тому що учень виявляє активність у всіх ланках процесу навчання. А активність обов’язково передбачає той чи інший ступінь самостійності думки учня. Науковці вважають, що поняття “активність” і “самостійність” не можна ототожнювати. Учень може виявити активність (писати, читати, розв’язувати задачі, виконувати певні трудові дії за вказівкою викладача чи майстра виробничого навчання), проте в цьому разі самостійність відсутня. І навпаки, самостійність відтворювального характеру ніколи не стверджує активність учіння. Тому самостійність супроводжує процес активізації учіння тільки за умови її перетворювального характеру.

Так, В. Буряк, Л. Кондрашова, Л. Вяткін, А. Оленєва в поняття “активність” вкладають перетворювальне ставлення індивіда до об’єктів пізнання, а під самостійністю розуміють умову невтручання зі сторони. І. Лернер, навпаки, вважає, що самостійність завжди включає активність як свою умову. Науковець зауважує, що не можна бути самостійним, не будучи активним. Але самостійність, вказує дослідник, може й не поєднуватися з активністю. Вводячи поняття “справжня самостійність” і “проста активність”, автор стверджує, що розумова діяльність учнів здійснюється у двох формах: розумова діяльність, яка відтворює знання, отримані в готовому вигляді від викладача або з навчального посібника; самостійна діяльність з набуття знань, їх осмислення й застосування засвоєного.

При цьому і в одній, і в іншій формах діяльності учні активні, але максимально можлива самостійність виявляється в другому випадку, тому що ступінь самостійності при відтворенні знань обмежена. Відтворення знань необхідно доповнити справжньою самостійністю, тобто внесенням самим учнем творчого елемента від себе. Проста активність без справжньої самостійності не гарантує подальшого розвитку учня.

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій активізації пізнавальної діяльності учнів, чітко виділяються два підходи до вирішення цього питання:

1) спроба активізувати репродуктивну діяльність учнів, використовуючи такі прийоми: поурочний бал, використання питань, коментоване виконання трудових дій і операцій тощо. Особливість цього підходу в тому, що в ньому не ставилося завдання зміни змісту навчального матеріалу, виявлення системи способів або нових методів і прийомів навчання, а основною метою було підвищення активності учнів за допомогою певних прийомів. Подібний шлях активізації пізнавальної діяльності учнів не приводив до якісних змін;

2) активізація пізнавальної діяльності учнів ґрунтується на формуванні в учнів умінь творчої діяльності та способів самостійного здобуття знань. Основним завданням було вдосконалення змісту матеріалу, який вивчається. Активізацію навчального процесу варто розглядати як діяльність викладача чи майстра виробничого навчання, спрямовану на вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання з метою підвищення активності, самостійності учнів у засвоєнні знань, формуванні професійних умінь і навичок.

Таким чином, проблема активізації пізнавальної діяльності учнів є однією з основних проблем не тільки професійної педагогіки, а й методики професійного навчання. Теоретичний аналіз сутності поняття “діяльність” дав змогу виявити, з одного боку, деяку відмінність у підходах до трактування цього поняття, а з іншого – явну тенденцію до виділення авторами загальних елементів. Такими стали: процес, взаємодія, суб’єкт, об’єкт. Отже, діяльність – це процес взаємодії суб’єкта з об’єктом, у результаті якої в об’єкті відбуваються зміни. Діяльність є основною формою прояву активності.

Учіння – ширше поняття, ніж діяльність, тому науковці його ототожнюють з поняттям “навчально-пізнавальна діяльність”. У навчально-виробничому процесі поєднуються два феномени – діяльність викладача чи майстра виробничого навчання й діяльність учня. Їх синхронна навчально-пізнавальна діяльність повинна здійснюватися з опорою на діяльність один одного.

Як свідчить теоретичний аналіз, пізнавальна діяльність має місце в процесах мислення, уваги, пам’яті, волі, і в ній виражається ставлення людини до явищ, що її оточують. Разом з тим поняття “пізнавальна активність” ще не набуло однозначного тлумачення. Розмаїття поглядів на сутність пізнавальної активності, деяка відмінність у підходах до визначення її змісту свідчать про очевидне прагнення науковців обґрунтувати цей педагогічний феномен. Визнаючи право авторів на різні судження щодо сутності пізнавальної активності, ми схильні розглядати всі запропоновані думки як такі, що взаємодоповнюють, а не взаємовиключають одна одну.

**Висновки.** Отже, пізнавальна активність учня в навчально-виробничому процесі є рисою його особистості, що виявляється в його ставленні до пізнавальної діяльності та передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння ним соціального досвіду, професійних знань і способів діяльності, а також знаходить прояв як пізнавальна діяльність.

#### **Список використаної літератури**

1. Активизация школьников в учебном процессе // Советская педагогика и школа. – Тарту : Тартуский госуд. ун-т. – 1983. – Вып. XVI. – 111 с.
2. Алексеенко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Т.А. Алексеенко. – К., 1995. – 25 с.
3. Аристова Л. Активность учения школьников / Л. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 138 с.
4. Карсонов В.А. Способы организации самостоятельной работы учащихся на уроках труда / В.А. Карсонов. – Челябинск : ЧГПИ, 1988. – 67 с.
5. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Петро Григорович Лузан. – К., 2004. – 400 с.

6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
8. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе : книга для учителя / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
9. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.01.2013.*

---

**Сушенцев А.Е. К проблеме познавательной активности учащихся птуз в учебно-производственном процессе**

*В статье раскрыты подходы к трактовке понятия “познавательная активность” и сущность познавательной активности учеников в учебно-производственном процессе профессионально-технического учебного заведения.*

**Ключевые слова:** *активность, познавательная активность, самостоятельность.*

**Sushencev A. To problem of cognitive activity of student professionalno-technical training and production process educational establishment in educational-production process**

*In the article the approaches to the interpretation of the concept of "cognitive activity of" the essence of cognitive activity of students in the teaching and the production process of vocational school.*

**Key words:** *activity, cognitive activity, independence.*

## ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ГАЛУЗІ

*У статті презентовано філософські передумови визрівання та становлення гуманістичної позиції в освітній сфері. Здійснено короткий аналіз гуманістичних ідей, запропонованих філософами давнини. Квінтесенцією цих роздумів означено головний детермінант людської та педагогічної діяльності на гуманістичних засадах – фундаментальна потреба кожної людини в самореалізації своєї сутнісної природи. Доведено, що головним варіантом формування “життєлюбного” менталітету в покоління XXI ст., на які може розраховувати людство, є педагогічна діяльність мільйонів учителів, вихователів та викладачів.*

**Ключові слова:** гуманізм, гуманістична ідея, філософська спадщина, педагогіки, гуманістичний потенціал, педагогічна діяльність, ціннісні орієнтації.

Існування проблеми гуманізації педагогічної діяльності, що понад 20 років бентежить освітню галузь України, свідчить про численні малоуспішні спроби наблизитися до запровадження, можливо, дещо ідеалістичної теоретичної конструкції в реальні навчальні заклади XXI ст. Масштаб та інтенсивність цих спроб стримує відсутність цілісної державної підтримки ідеї й певні суперечності, зокрема, між:

- глобальною потребою олюднення всіх сфер життєдіяльності людини та локальним лобюванням пріоритетів економічного розвитку над духовним;
- ідеями гуманізму про рівність умов існування, справедливість і братерство в демократичному суспільстві та низькою соціально-економічною конкурентоспроможністю педагога;
- бурхливим розвитком вимог до рівня педагогічної компетентності й неспроможністю досягти справедливості щодо оцінки якості реалізації педагогом своїх гуманістичних потенцій тощо.

Вирішення зазначених суперечностей має зв'язок з важливими нормативно-правовими документами держави та напрямками наукових досліджень, такими як:

- Конституція України, Закон України “Про Освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти;
- дослідження в галузі філософії освіти (В.П. Андрущенко, В.І. Вернадський, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай та ін.).

Маючи безсумнівну значущість для соціуму, ідеологічні засади наближення людської діяльності до гуманістичних ідеалів завжди були предметом уваги мудролюбців усього світу. Нині вони представлені спектром цінних, хоча й суперечливих думок, що “мирно співіснують у наших головах”, але жорстко стикалися в історії.

З давніх-давен було зрозуміло, що кожному людину з народження повинні вчити людяності хоча б тому, щоб вона не залишалася диким реалізатором усіх деструктивних потенцій, якими наділила її природа: агресія, насильство тощо. Варварство часто й зараз залишається всередині людини, прикриваючись цивілізацією, що закликає лише до одного: будьте добрими, любіть ближнього, цитуючи слова всіх, хто хоч щось говорив про гуманність.

**Мета статті** – висвітлити зміст гуманістичних ідей у філософській спадщині давніх філософів.

Перші приховані звернення до проблематики реалізації гуманістичних потенцій людини містяться вже в працях філософів Давнього Сходу. Констатація нівелювання духовних основ людини та фетиш матеріального багатства виводили багатьох філософів на створення теорій, у яких прослідковується алгоритм будь-яких змін у людині взагалі. На думку **Лао-цзи**, такі зміни народжуються в мисленні: “Будь уважним до своїх думок – вони початок вчинків” [7, с. 51]. Ця фраза прожила вже понад 2 тисячі років і має продовження: вчинки – початок звички, а звичка формує характер і в подальшому – долю.

**Конфуцій**, який вважав, що людина, наділена Небом етичними якостями, повинна вдосконалювати їх для того, щоб досягти ступеня “ідеальної людини”, яка не заподіє іншому того, чого не бажає собі. Тоді зникне ненависть у державі, у сім’ї [7, с. 84].

Узагальнивши досвід тогочасного навчання та виховання дітей, Конфуцій започаткував школу, виховним ідеалом якої був лицар, борець за утвердження високої моралі й справедливості: “Кожен може стати благородною людиною, треба тільки наважитися нею стати” [7, с. 85]. Особливу увагу приділяв Конфуцій неухильному дотриманні культу пошани старших та співчуття знедоленим: “Чи є одне таке слово, яким можна було б керуватися все життя? – “Так, є, – це – милосердя” [7, с. 86]. Що, за Конфуцієм, робить людину дійсно людяною, що її олюднює? Ніщо інше, як здатність осмислювати своє життя, оцінювати саму себе, вдосконалюватися завжди і в усьому – здатність, якою наділила людину природа, і бути спроможною реалізуватися, постійно докладаючи важких зусиль. За твердженнями сучасних прихильників пошуків незвичайного й унікального, “конфуціанство” є наймогутнішим у світі вченням, оскільки його притримують і виконують чи не півтора мільярда осіб.

Зазначимо, що конфуціанство, поєднавшись з буддизмом і даосизмом, з їх акцентом на відмову від сильних переживань, формують неповторний і малозрозумілий “китайський характер” – максимальну скромність, самообмеження, позбавлення мимовільного чи свідомого створення іншим людям проблем для їхньої життєдіяльності, прикромів і негативних переживань. Наднаціональний сенс цих положень настільки виразний, що конфуціанство є тим досить рідкісним випадком суто національного вчення, що зберегло й посилює загальногуманістичні риси, так і не ставши основою шовінізму чи іншого варіанта людиноненависницьких поглядів.

Незвичайну історичну стійкість конфуціанства можна пояснити наявністю в ньому гуманістичних цінностей, програм індивідуальної й колективної поведінки, які тамують ненависть і розбрат. Спостерігаючи за сучасним зростанням ролі КНР у світі, треба погодитися, що ці положення мають право на поширення та подальше існування. Вони є, були й будуть найціннішим скарбом філософсь-

кої спадщини та чудовим доказом того, що проблеми втілення гуманістичних засад у життєдіяльність людини були завжди актуальними й хвилюючими. Слід, однак, пам'ятати, що зміна соціально-економічних умов життя людей у суспільстві приводить до значних відмінностей і в “теорії” самореалізації людиною свого гуманістичного потенціалу, унаслідок чого навіть старі мудрі думки стають якщо не помилковими, то принаймні лише частково правильними.

Так, визнаючи людину “мірою всіх речей”, **Протагор** не міг не знати істинної вартості життя людини в суспільстві невільників і їх господарів. Ідейний натхненник вирішення проблеми реалізації гуманістичних потенцій людини в античній філософії визначав її рушійною силою чітко усвідомлені раціональні й корисні мотиви заможної частини грецької нації. Нині такими мотивами у своїй діяльності керуються декілька мільярдів мешканців планети, перебуваючи в полоні руйнівного патогенного мислення, що впевнено веде цивілізацію до самознищення.

Цікаво, що за 538 років до нашої ери давньогрецький мудрець **Клеобул** висловив один з трьох постулатів гуманістичної психології К. Роджерса: “Краще з відносин – відповідність” [7, с. 8]. У наш час відповідність тлумачать як конгруентність, щирість, адекватність внутрішньої природи людини і її життєвих проявів, вважаючи це необхідною умовою виникнення, становлення та виявлення людського в людині. Так повільно від першої до другої спроби реалізувати ідею щирих, неформальних стосунків між людьми минуло двадцять п'ять століть, які мало що змінили в теорії та практиці гуманізації.

Відповідаючи на запитання, як уникнути злочинів між людьми, законодавець Афін **Солон** зазначав: “Треба, щоб потерпілим і непотерпілим було однаково важко” [7, с. 30]. Таке бачення проблеми самовизначення людини в складних життєвих ситуаціях симетричне поглядам **В.І. Вернадського** про біосферу й ноосферу. Нетлінна мудрість Солона про визнання законом негідності того з громадян, хто під час смуту не пристане до жодної зі сторін, що ворогують, є заповітом про обов'язковість визначення своїх позицій гідними людьми.

Разом із закладеними **Піфагором** філософськими основами самодостатності та мотивації зростання людини у своїй діяльності: „Щоб про тебе не думали, роби те, що вважаєш гідним. Будь однаково байдужим як до осудження, так і до похвали” [7, с. 64], – зазначені ідеї служать нині багатьом дослідникам першоджерелами для створення власних теорій наближення людини до гуманістичних ідеалів: повної самоактуалізації та самореалізації.

Геніальний **Сократ** вважав, що кожна людина може мати власну думку, але істина для всіх одна, отже, гуманізацію він розглядав як прямування до моральної досконалості на основі пізнання цієї істини [5, с. 152].

Світобудовою, за Сократом, керує божественна мудрість, і шлях людини до добродісної самореалізації пролягає через розуміння цієї мудрості.

Власним життям Сократ намагався втілити моральні настанови своєї філософії людини й завжди залишався відданим собі та своєму розумінню обов'язку. Незважаючи на те, що сам він нічого не написав, свідчення його сучасників не залишають сумнівів про те, що філософ і в житті, і в смерті реалізував свій гуманістичний потенціал згідно із задекларованими заповідями.

Визначальними для передачі гуманістичних цінностей людства із покоління в покоління можна вважати слова **Платона**: “Не золото треба заповідати

дітям, а найбільшу совісність” [7, с. 192]. Видатний учень Сократа визнавав духовно-тілесну сутність людини, але, на його думку, саме від якості душі залежить соціальний статус особистості. Людська душа складається з ідеально-розумових, вольових та емоційних здібностей [3, с. 160], а можливість процесу реалізації людяності залежить від того, яка із цих здібностей переможе. У сформульованій Платоном ієрархії душі на першому місці – душа філософа як наймудріша, а на останньому – душа тирана, що реалізується через гноблення інших.

Учень Платона **Аристотель** інтуїтивно відчував єдність діяльності та свідомості людини, зазначаючи, що єдина можливість будь-якого самоздійснення особистості полягає в діяльності. Здібності не дають результату, якщо людина не діє “як на олімпійських змаганнях: вінки одержують не найвродливіші й найсильніші, а ті, що беруть участь у змаганнях” [2, с. 67]. Ця думка пізніше буде продубльована Римським стоїком **Луцієм Аннеєм Сенекою**: “Свої здібності людина може пізнати, тільки спробувавши застосовувати їх у справі” [6, с. 16]. Стосовно проблеми самореалізації людиною своєї природи мудрець зазначав, що суспільство велить приносити користь людям: “Живий той, хто приносить користь, живий той, хто сам собі корисний”, а люди, які нічого не роблять, “померли раніше, ніж настав час природної смерті” [6, с. 13]. Сенс життя Сенека вбачав у досягненні душевного спокою через самовдосконалення людини в її чеснотах [6].

Послідовником вчення Сенеки був **Марк Аврелій Антонін**, у працях якого сильніше виявляється потреба активної співпраці людини зі світовими силами, а єдине, що має цінність, – “діяльність, узгоджена з властивим тобі внутрішнім світом, і відданість йому” [6, с. 309]. Згідно з Марком Аврелієм, усі здібності людини мають реалізовуватися в суспільно корисній діяльності, а щастя досягне лише той, хто підпорядкує цій меті всі власні прагнення. На відміну від Сенеки, який відкидав прагнення до накопичення майна, але сам досяг багатства й влади, Аврелій завжди робив так, як учив, – кожний день проживати, як останній у житті, не бути метушливим, бездіяльним, лицемірним” [6, с. 326]. На жаль, поза увагою філософа залишилися безпосередні механізми підпорядкування власних прагнень. Сумлінно виконуючи державні обов’язки, йому вдавалося залишатися на престолі людиною й після смерті одержати народне визнання, якого не мали ні попередні, ні наступні правителі Римської імперії. Будучи безсилим реформувати римську державність, Марк Аврелій намагався компенсувати недосконалість законів м’якістю режиму, створював фонди захисту інтересів бідних, дітей-сиріт [4, с. 14]. Усе це дає змогу вважати діяльність Марка Аврелія Антоніна вершиною розв’язання проблеми гуманізації діяльності людини в античній філософії. Разом з тим його вчення містить передумови виникнення християнства: в “Роздумах” постійно виявляється безпорадність людини [1] і, відповідно, зростає звернення до Бога й значення релігійного елемента у філософії.

Наше звернення до історичних витоків філософського вчення про гуманізацію людської діяльності, які, як виявилось, сягають стародавніх часів, показало, що проблему гуманізації людської діяльності філософи висували ще до нової ери, пропонуючи численні шляхи досягнення гармонії природного й набутого психічного, демонструючи невичерпні багатства внутрішнього світу людини.



Наші пошукові дослідження дають підставу стверджувати: глибокий аналіз історичної спадщини дасть “друге дихання” розвиткові феномену педагогічної діяльності на засадах гуманізму як базової категорії педагогіки.

У більшості випадків, не вживаючи терміна “гуманізація”, автори шукають ідентичні за смыслом напрями досягнення гармонії внутрішнього світу людини та способів її об’єктивації в зовнішній світ як цінність, результат, критерій, систему, процес, принцип та, зрештою, спосіб виживання людства. Останню тезу ми пов’язуємо з нечуваним зростанням матеріально-технічних можливостей окремих індивідів, що завдяки більше ніж віковому володарюванню технократичних ілюзій привели людство до лихоліть екологічного та екзистенційного характеру.

Доведено, що нині серед тих засобів, на які може розраховувати розвинена частина людства у вирішенні вказаних проблем, є педагогічна діяльність мільйонів учителів, вихователів та викладачів, покликана виховати “життєлюбний” менталітет у покоління XXI ст., які визнають, крім цінності життя кожної людини, існування цілого, яке має назву “людство”, що продовжує традиції А. Бейлі, В.І. Вернадського, Д. Кхулі та ін.

Наукові факти та емпіричні спостереження свідчать про постійний генезис ідеї гуманізації людської діяльності як феномену наближення людства до найбільш повного втілення своєї сутнісної природи в об’єктивну реальність.

Вона постає **найвищою цінністю нарівні з іншою людиною**, зі спільністю інших людей, з природою. Нехтування цим взаємозв’язком у вигляді егоїзму, волюнтаризму та екологічного насилля, врешті-решт, або обертається проти самої особистості, або призводить до марних зусиль. Оскільки Всесвіт улаштований згідно з первісною необхідністю порядку, то випадковість, що загрожує останньому, не знаходить підтримки в кооперативних ефектах і нівелюється.

Тому дійсно гуманістична спрямованість будь-якої діяльності особистості визначається гуманним ставленням до самої себе, іншої людини, до суспільства взагалі, до природи й до майбутнього. Таким чином, узгодження власних інтересів із суспільними виступає запорукою ефективності процесу самоздійснення людини й засадою гуманістичної діяльності.

Глибоке розуміння інших людей потребує розумової енергії та міцного характеру, прояву волі до компромісу. Людина міцного характеру й сили волі, яка розуміє суспільні інтереси й напрям думок оточення, без сумніву, має більше можливостей впливати на них: оскільки вона розуміє суспільство, то здатна змусити зрозуміти й себе і таким чином активізувати кооперативні ефекти стосовно власної діяльності.

Отже, **методологією гуманізму дії виступає активне ненасилля**: дійсно гуманістично спрямована особистість не в змозі залишатися байдужою до асоціальних і нелюдських явищ, вона виявляє “активне вільнодумство” [8, с. 72].

На жаль, орієнтація гуманізму на забезпечення всебічного вільного розвитку особистості найчастіше сприймається **як індивідуальна потреба, а не як обов’язок щодо соціуму, людства взагалі й природи**. Тому необхідно розширити критерії гуманістичної спрямованості діяльності окремої людини ідеєю ко-еволюційної стратегії – стратегії узгодженого співіснування та сумісного розвитку з ієрархічно вищими за особистість системами.

Можливості цивілізації, заснованої на прагненні безмежного панування людини над природою, вичерпані, оскільки таке господарювання привело людство на межу екологічної катастрофи. Подальше продовження цивілізаційного процесу вважаємо можливим за умов радикального переосмислення існуючих форм життєдіяльності й самоорганізації суспільства.

**Висновки.** Гострота й актуальність проблеми гуманізації людської діяльності загалом, а педагогічної діяльності зокрема набула об'єктивно перспективного характеру в часи технократичних лихоліть та ілюзій економічної зумовленості процвітання особистості. Задеклароване в нормативно-правових документах визнання людини, її життя, честі, гідності й здоров'я найвищою цінністю детермінує пошук механізмів доведення гуманістичної ідеї до свідомості кожного громадянина, втілення гуманістичних цінностей у відповідні мотиви матеріального та духовного виробництва.

У пошуках вирішення проблеми ми дійшли висновку, що, незважаючи на існуючу теоретичну та історичну поліваріантність, педагогічна діяльність на засадах гуманізму, пройшовши в боротьбі тисячолітній шлях становлення, існує здебільшого в локальних досвідах окремих навчальних закладів або осіб і є ідеалом, досягнути якого в масштабах освітнього простору України досі не вдавалося. Жодна з відомих теорій наближення людини до найкращого в собі не стала здобутком масштабної пересічної практики, як не стало менше освітньої домінантності, директивності, залежності, пасивності, формальності та закритості. Тому найбільш вагомим є не стільки розвиток та зміна усталених теоретичних положень процесу гуманізації педагогічної діяльності вчителів, вихователів і викладачів, скільки пошук надійного зв'язку між теорією та реальністю, підвищенням якості практичного втілення феномену гуманізації на основі творчого застосування теоретичних уявлень.

Короткий аналіз шляхів розв'язання цієї проблеми, запропонованих філософами давнини, дає підстави стверджувати, що педагогічна діяльність на засадах гуманізму має ґрунтуватися на фундаментальній потребі кожної людини в самореалізації своєї сутнісної природи в обраній професії, а не на вимушеному русі до суспільно привабливої мети.

Спираючись на попередні дослідження в галузі філософії, нами визначено процес гуманізації педагогічної діяльності як рух учителя, вихователя, викладача до найбільш повного відображення в педагогічному процесі своєї сутнісної людської природи як найкращого в собі, що об'єктивно можливо тільки в умовах постійної творчої самореалізації гуманістичних потенцій.

#### **Список використаної літератури**

1. Аврелий Марк. Наедине с собой. Размышления / Марк Аврелий // Римские стоики: Сенека. Эпиктет. Марк Аврелий. – М. : Республика, 1995. – С. 271–363.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. : пер. с лат. / Аристотель. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
3. Асмус В.Ф. Платон / В.Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1969. – 247 с.
4. Джохадзе Д.В. Диалектика эллинистического периода / Д.В. Джохадзе. – М. : Высшая школа, 1979. – 127 с.
5. Нерсисянц В.С. Сократ / В.С. Нерсисянц. – М. : Наука, 1980. – 152 с.
6. Сенека. Марк Аврелий. Наедине с собой. – Симферополь : Реноме, 1988. – 384 с.

7. Таранов П.С. 150 мудреців і філософів (Життя. Доля. Учення. Думки) : Інтелектуальний енциклопедичний довідник : у 2 т. – Сімферополь-Запоріжжя : Нарус-М, 2000. – Т. 1. – 848 с.

8. Холличер В. Личность и гуманизм : пер. с нем. / В. Холличер. – М. : Прогресс, 1981. – 174 с.

*Стаття надійшла до редакції 24.01.2023.*

---

**Сущенко А.В. Философские первоосновы гуманистических идей в педагогической отрасли**

*В статье представлены философские предпосылки вызревания и становления гуманистической позиции в образовательной сфере. Выполнено краткий анализ гуманистических идей, предложенных философами древности. Квинтэссенцией размышлений стал главный детерминант человеческой и педагогической деятельности на гуманистических принципах – фундаментальная потребность каждого человека в самореализации своей сущностной природы. Доказано, что главный вариант формирования “жизнелюбивого” менталитета у поколений XXI в., на который может рассчитывать человечество, это педагогическая деятельность миллионов учителей, воспитателей и преподавателей*

**Ключевые слова:** гуманизм, гуманистическая идея, философское наследие, педагоги, гуманистический потенциал, педагогическая деятельность, ценностные ориентации.

**Sushchenko A. Philosophical origins of humanistic ideas in the teaching field**

*The article presents philosophical premises of maturation and development of humanistic positions in the education field. Brief analysis of humanistic ideas proposed by philosophers of antiquity is done. Quintessence of these reflections is defined by major determinants of human and educational activities on humanistic principles – the fundamental need of every person in fulfillment of its essential nature. It is shown that the main option of forming “cheerful” mentality generations XXI century, mankind can count on is teaching activities of millions of teachers, educators and teachers.*

**Key words:** humanism, humanist idea, philosophical heritage, teacher, humanistic potential, teaching, value orientation.

**РОЛЬ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА  
В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті розглянуто проблему риторичної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах, визначено необхідність формування риторичної культури майбутніх вихователів на дошкільному факультеті вищих навчальних закладів у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості й ролі мотиваційно-ціннісного компонента в структурі педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** *риторика, риторична культура, професійна компетентність, складники компонента.*

Важливим показником розвитку держави й суспільства є володіння її громадянами культурою мовлення та мовленнєвого спілкування, опанування якою має починатися ще в дошкільному віці. Від цього залежить становлення й подальший розвиток людини як особистості, успішність її навчання та виховання. Не випадково в Законі України “Про дошкільну освіту”, Базовому компоненті дошкільної освіти, Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, проєкті “Дошкілля” як одне з головних завдань дошкільного виховання й навчання визначено забезпечення опанування дітьми рідною мовою, засвоєння ними літературних норм, прагнення виражати власне ставлення до довкілля, самостійно знаходячи для цього різні мовні засоби, формування вміння домовлятися, не втручатися в розмову дорослих, спокійно відстоювати свою думку, слухати співрозмовника й без потреби не перебувати його.

Вирішити ці завдання в змозі фахівець дошкільного навчального закладу високого рівня професіоналізму, важливим складником якого є риторична культура, володіння якою дає можливість вихователів розвивати в дітей мовлення, формувати в них соціально-комунікативні вміння, колективні відносини, створює умови для виховання чуйності, дбайливого ставлення до національної спадщини. На необхідність спеціальної підготовки до навчання й виховання дошкільників, важливість ґрунтовної мовно-риторичної підготовки вихователів указували Х. Алчевська, О. Водовозова, С. Русова, Н. Тихєєва, К. Ушинський.

Проте в сучасних вищих навчальних закладах, де готують фахівців дошкільної галузі освіти, питанням формування в студентів риторичної культури не приділяють достатньої уваги. Про це свідчать результати проведеного пілотажного дослідження, згідно з якими, у середньому лише 51% студентів випускних курсів (усього продіагностовано 706 майбутніх фахівців) має задовільний рівень розвитку риторичної культури.

Актуальність теми в тому, що в сучасному суспільстві необхідний педагог, який майстерно володіє мистецтвом взаємодії з дітьми, колегами, батьками; вміє заздалегідь передбачати складності та прогнозувати результати, оперативно знаходити оптимальні педагогічні рішення в нестандартних ситуаціях.

Проблемі вдосконалення підготовки дошкільних педагогів на сучасному етапі розвитку освіти присвячено дослідження Л. Артемової, Е. Белкіної, А. Богуш, Г. Гавриш, Л. Коваль, О. Кононко, В. Кйона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, В. Пабат, Л. Покроєвої, О. Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми формування риторичної культури дає можливість виокремити такі аспекти її вивчення: формування в студентів навичок монологічного висловлювання (Г. Васильєва, Л. Головата, В. Костомаров, В. Скалкін та інші); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Д. Балдинюк, Р. Хмелюк та інші); комунікативна підготовка майбутнього педагога (В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька, В. Ряховський, І. Страхів та інші); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (М. Головань, Н. Іполітова, Т. Ладиженська та інші); розвиток педагогічної творчості (М. Лазарєв, І. Синиця, І. Страхів) та риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності (В. Артемов, М. Вашуленко, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа).

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність формування риторичної культури майбутніх вихователів на дошкільному факультеті вищих навчальних закладів у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості й ролі мотиваційно-ціннісного компонента в структурі педагогічної діяльності.

Для вироблення власної позиції щодо визначення структурних компонентів риторичної культури майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу нами проаналізовано:

- 1) особливості його професійної діяльності щодо формування риторичної культури дошкільників;
- 2) наукові праці, в яких розглянуто структуру професійно-педагогічної культури, оскільки досліджуваний феномен розглядаємо як її складову (В. Гриньова, Н. Крилова, В. Сластьонін, О. Шевнюк та інші).

Одним із головних завдань професійної діяльності вихователя в процесі формування в дошкільників основ риторичної культури є розвиток мовлення.

Адже інтелект, що виникає на етапі раннього дитячого віку та інтенсивно вдосконалюється в дошкільному, молодшому шкільному й підлітковому віці, розвивається тільки за неодмінної умови – оволодіння мовленням. Якщо дорослі, які оточують дитину, навчають її говорити вже з віку немовля, то в неї розвивається здібність до уявлення, мислення.

Мовлення людини – це процес правильного використання лексичних, граматичних, акустичних знаків для спілкування, пізнання, саморегуляції, які встановлюються традиційно й виявляються нормою мови. Щоб оволодіти нормою рідної мови, дитині треба запам'ятати традицію використання мовних знаків: їх сполучення, взаємозамінювання, звукове оформлення. Це можливо лише тоді, коли дитина постійно має можливість активно спілкуватися. Активне спілкування – це можливість висловлювати думки, спілкуватися, виражати оцінки реальності, володіючи культурою мовлення й користуючись її законами. Дитина повинна навчитися “відчувати” мову в природному живому спілкуванні й засвоювати її інтуїтивно.

Мова – інструмент розвитку вищих відділів психіки людини, що росте. Навчаючи дитину рідної мови, дорослі одночасно сприяють розвитку її інтелекту та вищих емоцій, готують основу для подальшого життя в соціумі.

Особливе значення оволодіння риторичною культурою має для майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, оскільки, по-перше, вихователі є основним взірцем у процесі формування всіх видів мовленнєвої діяльності дошкільника: слухання, говоріння, читання, письма. Фахівцям цієї ланки освіти доводиться проводити велику за обсягом пропедевтичну роботу, що, у свою чергу, потребує високої культури мовлення, досконалої техніки мовлення, риторичної підготовки. По-друге, у дошкільному віці створюється мотивація навчання, дитина залучається в нові комунікативні ситуації спілкування, зацікавлюється активною діяльністю в процесі навчання, робить спробу аналізувати мовлення власне й чуже. Навчити її цього мусить вихователь, що володіє риторичною культурою [7].

У дитячому дошкільному навчальному закладі передбачені різноманітні форми навчально-виховної роботи, і до кожної з них вихователь має знайти необхідний риторичний інструмент: заняття ручної праці потребують пояснення, коментарів, мовних ілюстрацій; заняття з формування математичних елементарних уявлень – образного мовлення, яке стимулює образне мислення; заняття природничого циклу – описового мовлення, створення словесних образів, “олюднення” неживих предметів тощо. Особливого значення набувають заняття з розвитку мовлення, які мають на меті збагатити словник дитини, розвинути навички моно та діалогічного мовлення, введення дитини у світ комунікативних взаємодій з однолітками, дорослими.

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає провідне місце в структурі риторичної культури фахівця дошкільного навчального закладу, оскільки мотив є спонукальною причиною будь-якої дії, вирішальним елементом формування будь-якої особистісної якості. Саме через мотив інформація всіх спонукачів людської поведінки отримує вихід, реалізується в практичних діях.

Для нашого дослідження важливими є висновки науковців (Д. Кікнадзе [3], Н. Кузьміної [5], О. Леонтьєва [6] та інших) щодо формування мотивації діяльності:

– мотив викликається тільки тією потребою або тими потребами, що в конкретній ситуації набувають найбільш об’єктивної і суб’єктивної цінності. Знання й загалом здібність оцінювання дії відіграють одну з вирішальних ролей у виникненні мотиву, тому, як вважає Д. Кікнадзе, однією з умов виховання мотиву є інтелектуальне виховання й освіта [3, с. 55];

– у процесі мотивації людина не тільки усвідомлює свої потреби, способи та засоби діяльності їх задоволення, а й обирає предмет потреби з урахуванням індивідуального характеру самих потреб. Мотив як усвідомлене збудження для певної дії, власне, і формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважує обставини, за яких вона перебуває й усвідомлює мету, що перед нею постає.

У контексті нашого дослідження ми виділяємо такі провідні складники мотиваційно-ціннісного компонента, що характеризують риторичну культуру фахівця дошкільного навчального закладу:

– професійна спрямованість (ціннісне ставлення до педагогічної професії, професійний інтерес, прагнення самовдосконалювати власну педагогічну майстерність);

– усвідомлення вихователем значущості риторичної культури як умови успішності їхньої професійно-педагогічної діяльності;

– ціннісне ставлення до формування риторичної культури.

У сучасній вітчизняній психології та педагогіці вчені особливу увагу приділяють формуванню професійної спрямованості, хоча однозначного тлумачення цього поняття в психології ще немає. Професійна спрямованість часто трактується як сукупність мотивів, установок особистості, планів, ціннісних орієнтацій у галузі певної професійної діяльності. Саме в спрямованості виражаються цілі, заради яких діє особистість, її мотиви й суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності. Вона, таким чином, визначає успішність опанування людиною професії, а отже, і майбутньої професійної діяльності, та виступає як системоутворювальна властивість особистості, яка соціально зумовлена й формується шляхом виховання.

Теоретичною основою вивчення проблеми професійної спрямованості стала концепція спрямованості особистості як динамічних тенденцій С. Рубінштейна. Ним було висунуте положення про розвиток особистості в діяльності і поставлена проблема спрямованості, як "...питання про динамічні тенденції, що як мотиви визначають людську діяльність, самі, у свою чергу, визначаючись її цілями й завданнями [8, с. 216].

Змістовий аспект спрямованості включає ціннісно-сенсові утворення й цілі. Вони забезпечують внутрішню цілісність особистості, визначають головні і відносно сталі ставлення людини до себе, до інших людей, до професії і в цілому до світу. Ціннісно-сміслові утворення є найважливішими регуляторами життя й діяльності людини, у тому числі професійної [2].

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами [6]. У нашому випадку він відображає визнання оволодіння риторичною культурою як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів як орієнтирів у житті та професії.

Професійно-педагогічний інтерес як інтерес до педагогічної професії в цілому, до її окремих, соціально важливих аспектів (до навчання, виховання, спілкування, інноваційної діяльності тощо) характеризується значною інтенсивністю уваги, вольових зусиль та визначається соціально обґрунтованим активним, пізнавально-інтелектуальним і творчим ставленням педагогів до професійної діяльності та прагненням до професійного самовдосконалення.

Однією з характерних особливостей професійних інтересів є те, що вони мають на меті, передусім, розкриття творчих сил і здібностей людини, її всебічного й гармонійного розвитку. Основу професійного інтересу становлять усвідомлені духовні потреби людини, що задовольняються в процесі трудової діяльності, а спрямованість інтересу на певну професійну діяльність зумовлена прагненням задовольнити індивідуальний характер цих потреб, тобто працювати в тій сфері професійної діяльності, яка розкриває найбільш повно можливості для інтелектуального, морального, вольового, естетичного розвитку і, як наслідок, для соціального самоствердження.

Усвідомлений інтерес до професії може мати місце там і тоді, коли особистість усвідомлює свої індивідуальні особливості та їхню відповідність до змісту, специфіки професійної праці. Це потребує розглядати як предмет професійного інтересу не тільки зміст, а й специфіку професії [4, с. 16].

У структурі інтересу до професії розрізняють цілі *поточні* й *перспективні*. Перші визначають широту інтересів, другі – їхню глибину, рівень усвідомленості, перспективність.

Характерна особливість перспективних цілей полягає в тому, що вони відображають життєву цілеспрямованість людини, котра може мати соціальну спрямованість (дати користь суспільству) і відповідати суто особистим інтересам (розвиток здібностей, самоствердження як рівноправного члена колективу).

Трансформація життєвого ідеалу в професійний і є основним етапом зародження інтересу до професії.

Як свідчать результати досліджень (О. Ковальов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Якунін та ін.), найбільш усвідомлюються особистістю поточні цілі, які у своїй більшості сприймаються як необхідні засоби досягнення перспективних цілей. Так, перспективна мета посісти гідне місце в суспільстві передбачає досягнення поточних цілей: опанування професією, розвиток відповідних професійно важливих якостей.

Оскільки загальною кінцевою метою нашого дослідження є сформованість риторичної культури в майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як передумову прийняття кінцевих цілей їхньої професійної підготовки.

**Висновки.** Отже, мотиваційно-ціннісний компонент риторичної культури майбутнього вихователя є надзвичайно значущим, оскільки має за основу стійку систему мотивів і цінностей, що орієнтують професійну підготовку студента, визначають її спрямованість на формування досліджуваного феномену.

#### Список використаної літератури

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности [проблемы методологии, теории и исследования реальной личности] : избр. психол. труды / К.А. Абульханова. – М. : Модэк, 1999. – 224 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д.А. Кикнадзе. – М. : Мысль, 1968. – 148 с.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособ. / Н.Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
7. Мартышина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н.В. Мартышина // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 48–57.
8. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – М., 1960. – № 3. – С. 34–52.
9. Сковорода Г.С. Твори : у 2 т. / Г.С. Сковорода. – К. : Обереги, 1994. – Т. 1. – 528 с.; Т. 2. – 479 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.*



---

**Тарасова В.В. Роль мотивационно-ценностных компонентов в структуре педагогической деятельности будущего воспитателя дошкольного учебного заведения**

*В статье рассматривается проблема риторической подготовки будущих воспитателей в высших учебных заведениях, определяется необходимость формирования риторической культуры будущих воспитателей в дошкольном факультете высших учебных заведений в процессе исследования проблемы педагогического творчества и роли мотивационно-ценностного компонента в структуре педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** *риторика, риторическая культура, профессиональная компетентность, составляющие компонента.*

**Tarasova V. A role of motivational valued komponenta is in structure of pedagogical activity of future educators of preschool educational establishments**

*In the article the problem of rhetorical preparation of future educators is considered in higher educational establishments, the necessity of forming of rhetorical culture of future educators is certain on the preschool faculty of higher educational establishments in the process of research of problem of pedagogical creation and role of motivational valued components in the structure of pedagogical activity.*

**Key words:** *rhetoric, rhetorical culture, professional competence, components of component.*

УДК 378.147.2:811.161.2

В.О. ТЮРИНА, Г.А. МАРИКІВСЬКА

**ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ І ДІЛОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ  
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ  
ВМІННЯ ПЕРЕКОНУВАТИ СПІВРОЗМОВНИКА**

*У статті розглянуто використання рольових і ділових ігор на заняттях з української мови у вищому навчальному закладі з метою формування в майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту вміння переконувати співрозмовника. Це вміння є дуже важливим для адміністративних менеджерів, оскільки вони обіймають посади, на яких велике значення має вміння спілкуватися, тобто красиво розмовляти, переконувати, схилити людей до своєї думки, рекламувати себе й свої ідеї.*

**Ключові слова:** рольова гра, ділова гра, вміння переконувати співрозмовника.

На сучасному етапі розбудови України роль української мови є значною. Знання рідної мови є необхідною складовою в арсеналі знань сучасного українця. Це висуває серйозні вимоги до мовної освіти й мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Економіка є визначальним фактором реформування політики, державного устрою, культури. Отже, можна сказати, що від фахівців економічної галузі залежить наше майбутнє. Тому дуже важливими є питання, що пов'язані з мовленнєвою підготовкою майбутніх економістів, зокрема фахівців з адміністративного менеджменту.

Одним із основних завдань навчально-виховного процесу у ВНЗ є розкриття потенційних можливостей та здібностей кожного студента. Для організації ефективної навчально-виховної роботи викладачам потрібно використовувати на заняттях інтерактивні методи навчання.

На думку видатних педагогів, психологів, одним із шляхів підвищення ефективності навчання є впровадження гри в навчальний процес. Тому, на наш погляд, важливими є розробка й використання рольових і ділових ігор на заняттях з різних навчальних предметів у процесі допрофесійної підготовки.

Проблему використання ігор у навчальному процесі у ВНЗ відображено в багатьох працях, присвячених рольовим (П. Астадур'ян, Л. Грицюк, І. Коломієць та ін.) і діловим (А. Айламазьян, С. Борисова, А. Вербицький, Я. Гінзбург, Л. Загрекова, М. Крюков, А. Малащенко, В. Малащенко, Л. Нечепоренко, Д. Панішкевич та ін.) іграм. Однак питання, що пов'язані з використанням ділових і рольових ігор на заняттях з української мови у ВНЗ у процесі підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту, не висвітлено в психолого-педагогічних працях.

*Мета статті* – показати процес формування вміння переконувати співрозмовників у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту в процесі використання рольових і ділових ігор на заняттях з української мови.

Постановка завдань: 1) довести необхідність формування вміння переконувати співрозмовників для професійної діяльності фахівців з адміністративного менеджменту; 2) довести можливість формування цього вміння на заняттях з української мови шляхом використання рольових і ділових ігор.

Однією зі складових ефективності навчального процесу є правильний вибір методів навчання, що впливає і на процес навчання, і на його результат.

Одним із методів навчання є використання дидактичних ігор. Багато науковців виступають за використання дидактичних ігор у вищих навчальних закладах освіти. Так, І. Куліш стверджує: “Ми переконані, що використання дидактичних ігор у підготовці фахівців різних спеціальностей сприяє формуванню інтересу до навчання, підвищенню ефективності цього процесу, підготовці студентів до використання теоретичних знань у практичних ситуаціях (особливо ділові ігри), зміні негативних стереотипів щодо навчання, впливає не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, а й на особистість студентів. Цей неповний список ролей дидактичної гри свідчить на користь застосування дидактичних ігор у вищих навчальних закладах освіти” [5, с. 71]; М. Крюков визначив вагоме значення ділових ігор так: “...ділова гра є ефективним інструментом розвитку інтелекту спеціалістів, які беруть у ній участь, розвитку їх творчих можливостей при пошуку рішень завдань” [4, с. 177]; А. Капська зауважує: “Використання у професійній підготовці ділових і рольових ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій психолого-педагогічній ситуації. Обидва види ігор дозволяють програвати найрізноманітніші ситуації, в яких кожен студент, виступаючи то в одній, то в іншій ролі і володіючи виконавсько-мовленнєвим вмінням, має змогу довести доцільність своїх підходів до розв’язання тих чи інших педагогічних проблем” [3, с. 71].

Отже, використання дидактичних ігор є однією з умов ефективності навчання у вищому навчальному закладі освіти.

Дидактичні ігри за способом організації можуть бути поділені на такі види: ситуативні, рольові та ділові. Розглянемо два останні види.

У рольових та ділових іграх є багато спільного й відмінного. Спільним є те, що вони є дидактичними, тобто завдяки їх використанню досягається певна навчальна мета, і важливим є сам процес проведення гри. Відмінність полягає в тому, що в рольовій грі є будь-який реальний сюжет із життя навколо нас або уявний, а в діловій грі ситуація стосується майбутньої професійної діяльності студентів [15].

І рольові, і ділові ігри можуть сприяти формуванню вміння переконувати співрозмовника.

Уміння переконувати співрозмовника вивчає наука – риторика. Ще давні греки трактували її як “мистецтво переконання”. Монологічне мовлення, на думку Платона, Арістотеля й інших філософів, має повернути у свою віру тих, хто слухає.

У найбільш загальному вигляді риторика є мистецтвом впливу. Впливаючи на слухачів, ритор намагається нав’язати їм думки, почуття, рішення, оволодіти їхнім розумом, серцем і волею.

Для фахівців у галузі адміністративного менеджменту важливо оволодіти мистецтвом переконувати співрозмовника. Відомо, що найбільш значних успіхів досягає людина, яка, крім професійних знань, має здатність красиво розмовляти, переконувати, схилити людей до своєї точки зору, рекламувати себе й свої ідеї.

Наведемо приклади рольових і ділових ігор, що застосовувалися на заняттях з української мови у ВНЗ при підготовці майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту (розробка Е. Кристафера, Л. Сміта) [7].

#### **Гра “Судоплавна лінія”**

Необхідний час: приблизно 20 хвилин.

Мета: потренуватися в мистецтві переконувати.

Розмір групи: від 5 осіб.

Послідовність дій: групі пропонують завдання, яке учасники можуть розв’язувати будь-яким улюбленим способом.

Багато років тому щодня о 12.00 корабель тихоокеанської судоплавної лінії відходить з Гонолулі до Сіднея. Зазвичай подорож тривала 7 днів. У ті самі роки щодня о 12.00 корабель тихоокеанської судоплавної лінії залишав Сідней і прямував до Гонолулі. Маршрут був той самий, подорож тривала ті самі 7 днів, час в обох випадках визначався за Гринвічем. Одного разу я сів на один з цих кораблів до Гонолулі, прямуючи до Сіднею. Скільки кораблів тихоокеанської лінії я побачив за час подорожі?

Аналіз: насправді неважливо, якою буде “правильна” відповідь на завдання. Ми помітили, що іноді корисно не знати відповіді на загадку. Хтось все одно дійде до рішення, у правильності якого зазвичай вдається переконати всіх.

#### **Гра “Копіювальна машина”**

Необхідний час: приблизно півгодини й більше (до години, якщо учасників більше).

Мета: потренуватися в здатності переконувати як у навичці, що є необхідною для адміністративних менеджерів.

Розмір групи: може брати участь необмежена кількість гравців.

Порядок дій:

1. Переконайтеся, що всім зручно сидіти, всі вас добре бачать і чують.
2. Повідомте сценарій: “Я хочу, щоб ви уявили, що сьогодні вранці у вашому офісі зламалася копіювальна машина, а полагодили його щойно. Зараз 16.30, а о 17.00 усі, як правило, йдуть додому. Але до завтрашнього ранку, до 8.30, у кожному зі 150 тек потрібно покласти по 20 аркушів матеріалів для конференції. Ваше завдання як менеджера офіса – переконати певного співробітника затриматися й підготувати копії. Справа ускладнюється тим, що ця людина, як вам відомо, купила квитки на єдиний джазовий концерт, який відома на весь світ група дає сьогодні ввечері. Цей співробітник усю ніч простояв у черзі, щоб дістати квитки, і декілька тижнів говорив про концерт, на який він має піти”.

3. Попросіть одного з учасників виконати роль менеджера, а іншого учасника – підлеглого.

4. Допоможіть їм увійти в роль, але не більше того, потім дайте обом можливість обговорити ігрову ситуацію.

5. Коли сцена істотним чином закінчується (неважливо як) чи коли один гравець повідомляє, що “з них досить”, попросіть ще двох осіб узяти на себе ці ролі й перевірити, наскільки далеко вони зможуть просунути у своїх перегово-

рах. Ви зможете захотіти розіграти сцену ще раз, з іншою парою, але ми зазвичай вважаємо, що трьох разів достатньо.

Аналіз: після кожного виступу запитуйте аудиторію: “Як ви вважаєте, виходячи з тільки що побаченого та почутого: чи будуть теки лежати вранці перед делегатами конференції?”

Завершення: запитайте учасників, що вони дізналися про мистецтво переконувати як якість, необхідну для адміністративних менеджерів.

### **Гра “Переконливий виступ”**

Необхідний час: 30 хвилин.

Цілі заняття:

- надати учням можливість самостійно шукати й знаходити засоби переконливого впливу, що підходять для певної аудиторії;
- виявляти гнучкість і винахідливість у ході виступів.

Умови: аудиторія.

Розмір групи: не менше ніж 10 осіб.

Ця гра передбачає виступ учасників і отримання ними зворотного зв'язку від групи. Параметри, за якими оцінюється той, хто виступає, повинні мати розгорнутий вигляд.

Підготовча частина: група обирає тему обговорення з актуального політичного чи економічного питання. Формування теми повинно бути зрозуміло кожному. Учасники обдумують и розробляють за нею свою позицію в майбутньому обговоренні. Сутність позиції кожен стисло викладає на аркушах паперу. Аркуші складаються на спільний стіл текстом донизу і перемішуються.

Процедура: учасники поза чергою беруть зі столу аркуш, де сформульована чийсь погляд на проблему, що обговорюється, і виступають перед групою з промовою, у якій усіма доступними їм способами намагаються переконати слухачів у справедливості тієї позиції, яка викладена на аркуші, що дістався. Процедура може бути організована так, що всі учасники одночасно розбирають аркуш, а потім члени групи проводять дискусію із цього питання, виступаючи перед аудиторією протягом декількох хвилин.

Варіант: викладач може роздавати аркуші таким чином, щоб кожний учасник був змушений відстоювати чужу позицію.

Час на підготовку виступу – 1–2 хвилини. Обговорювати різні погляди перед виступом не дозволяється.

Після кожного виступу слухачі повинні оцінити, як той, хто виступав, захищав позицію, з якою не був згодний до початку гри.

Після виступу останнього учня процедура повторюється. Учасники групи повинні вже захищати іншу (свою або чужу) позицію з обговорюваної теми.

Обговорення результатів: після закінчення гри можна поцікавитися, чи є серед учнів особи, які змінили думку щодо проблеми після дискусії, і необхідності поміркувати над протилежною позицією і відстоювати її.

Потім обговорюють виступи, за які члени групи отримали високі оцінки аудиторії та викладача.

**Висновки.** Отже, ми показали, як на заняттях з української мови у вищому навчальному закладі освіти можна формувати вміння переконувати співрозмовника. Воно є дуже важливим для фахівців у галузі адміністративного менеджменту, є складовою їх мовленнєвої компетентності. Перспективи подальшого до-

слідження вбачаємо в розробці ролевих і ділових ігор на заняттях з різних навчальних предметів, зокрема української мови, для підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

**Список використаної літератури**

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Освіта. – 1993. – № 44–46.
2. Закон України “Про вищу освіту” // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1–43.
3. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
4. Крюков М.М. Деловая игра как способ развития интеллекта на основе преодоления образа / М.М. Крюков // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск. – 1988. – С. 177–194.
5. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2001. – 191 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
7. Тренинг лидерства. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с. – (Серия “Эффективный тренинг”).

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2013.*

---

**Тюрина В.О., Марыкивская Г.А. Использование ролевых и деловых игр на занятиях по украинскому языку с целью формирования у будущих специалистов по административному менеджменту умения убеждать собеседника**

*В статье рассматривается использование ролевых и деловых игр на занятиях по украинскому языку в высшем учебном заведении с целью формирования у будущих специалистов по административному менеджменту умения убеждать собеседника. Это умение является очень важным для административных менеджеров, поскольку они занимают должности, на которых большое значение имеет умение общаться, то есть красиво разговаривать, убеждать, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи.*

**Ключевые слова:** ролевая игра, деловая игра, умение убеждать собеседника.

**Tyurina V., Marykivs'ka G. Using role-playing and business games in the classroom with Ukrainian language to the formation of future professionals in administrative management skills to convince the interlocutor**

*In article use of role and business games on employment on the Ukrainian language in a higher educational institution for the purpose of formation at the future experts in administrative management of ability is considered to convince the interlocutor. This ability is very important for administrative managers as they occupy posts on which the great value has ability to communicate, that is it is beautiful to talk, convince, decline people to the point of view, to advertise itself and the ideas.*

**Key words:** role playing game, role play, ability to convince the interlocutor.

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ АКАДЕМІЗАЦІЇ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ

*У статті подано науково-теоретичний аналіз сербської баянно-акордеонної школи академічно-народного типу, що реалізовує двоєдину біфункціональну програму – виховання компетентного фахівця суспільно-національного призначення (аматора) та потенційного виконавця “Високого мистецтва” заходами “узагальнення через жанр”. Визначено поняття “академічний”, “народний”; розкрито процесуальну контекстність академізації баянно-акордеонної освіти, яку досліджено за культурно-історичним, загальним та синкретичним типами. Процес академізації баянно-акордеонної школи визначено як прогресивний напрям у розвитку музично-освітнього досвіду підготовки компетентного фахівця баяністичної справи.*

**Ключові слова:** музична освіта, баянно-акордеонна школа, народний, академічний, тип, репертуар, підготовка, професійний, процес, кваліфікація.

У другій половині ХХ ст. сербська баянно-акордеонна школа презентує прогресивний напрям музичної освітньої системи, яка вміщує двоєдиний виховний проект – виховання компетентного фахівця суспільно-національного призначення (аматора) та потенційного виконавця академічного гатунку. Розвиток двох опозиційних мистецьких галузей, що реалізуються в системі сербської музичної освіти, дають змогу визначити баянно-акордеонну школу як академічно-народний тип, який сформувався внаслідок трансформаційних соціокультурних та жанрово-типологічних процесів, за Б. Смірновим, “узагальнення через жанр” [4]. Створення баянно-акордеонної школи академічно-народного типу дає можливість: розвивати національно-етнічні традиції країни на “виконавській моделі”; реалізовувати суспільно-масові тенденції в “дусі часу”; презентувати баяністичну освіту як “історично-сучасну”, яка актуалізує народні музичні традиції в межах професійного музичного виховання. У другій половині ХХ ст., коли вітчизняна музична освіта перебувала в умовах “хронічної кризи”, сербська баяністична школа демонструє наочні показники свого прогресивного розвитку, що заслуговує на поглиблений науково-теоретичний аналіз.

Зазначимо, що коло наукових інтересів зосереджено на діяльності спеціалізованих музичних установ, які мають, перш за все, академічну спрямованість у підготовці баяністів-акордеоністів (М. Давидов, В. Варламов, М. Імханицький, Б. Йованчіч, Д. Мілановіч, З. Ракіч), але школи академічно-народного типу залишаються за межами дослідницьких горизонтів. І в цьому сенсі констатуємо недостатність наукових досліджень у визначенні єдиної функціональної (академічно-народної) баянно-акордеонної освітньої системи Сербії, що спрямована на всебічне виховання необхідних соціуму музикантів – виконавців, компетентних професійних слухачів, менеджерів музичної продукції, аналітиків, освічених

любителів народної музики, які у творчій спільності створюють музичну культуру нації.

**Мета статті** – розкрити музично-освітний профіль сербської баянно-акордеонної школи академічно-народного типу з позицій науково-теоретичного підходу.

Фахівці в галузі мистецтвознавства досить часто вживають у практичному розумінні поняття “академічний”, але зміст цього терміна стає актуальним для представників баяністичної сфери, переважно педагогів і дослідників, з яким пов’язано переосмислення історії, органології, методики та репертуару.

Поняття “академічний” має декілька дефініцій, а також існують тлумачення, які відображають суто формальний зміст та інтерпретують його як “навчальний”. У сучасному словнику іноземних мов термін “академізм” має теоретичну сутність щодо наукової та навчальної діяльності [3, с. 24], відокремлену від практики й соціокультурних доміант. У цьому сенсі слід розглядати це поняття в контексті мистецької діяльності діячів та музикантів до академізму, а саме у визначенні академічного рівня їх творчості.

У “Музичній енциклопедії” поняття “академічний” узагалі відсутнє, що наводить на думку про відсутність музичної галузі в мистецьких процесах. Але слід зауважити, що термін “академізм” уперше вживається в образотворчому мистецтві та поступово поширився на всі види мистецької діяльності.

В англійському лінгвістичному значенні слово *academic* (академічний) співзвучно з термінами *schoolish* (шкільний), *teacherish* (по-вчительськи), *Graduate-professional* (професіонал), *learned* (вихований), *lettered* (професійний).

Багатозначність цього поняття вказує на глибокі корені, майже щоразу, коли ми звертаємося до етимології “академічний”, знаходимо зв’язок з поняттями “навчальний”, “шкільний”. За висловом О. Ахієзера, у кожному навчальному закладі, як і в “локальному суспільстві”, відображається багатозначність “Великого суспільства” [1].

Т. Адорно розглядає “академізм” у негативному контексті та відзначає руйнівну силу цього поняття, що гальмує та перешкоджає розвитку автентичного мистецтва, яке не підпорядковане нормам і табу [7, с. 18]. У книзі “Соціологія музики” автор пов’язує академізм з музичним мистецтвом закладів відповідного значення, ідеалом яких стає “солідність”. Якість солідності Т. Адорно розглядає в контексті смаку, який стає засобом заперечення того, що не відповідає його категоріям [7, с. 18]. Значну увагу дослідник приділяє виконавству як скоригованому, ретельно спланованому акту, який обмежує фантазію, що здатна розкривати зміст музики [7, с. 18]. Табу, що увічнено нормами солідності, забороняє вільність та спонтанність виконавства, і саме ці якості автор вміщує в поняття “академізм”.

В. Варламов розглядає “академізм” з іншої позиції – “це художнє явище мистецтва, перетворення в зразок, норму, основу мистецької школи”. Дослідник підкреслює, що “академізм” не є стилем, але має певні стильові ознаки, які засновані на усталених культивованих формах [3, с. 85]. Отже, “академізм” – процес, спрямований на досягнення досконалості в мистецтві. Як складова культури поняття “академізм” пов’язаний з традицією збереження та розвитку сталих зразків мистецтва.



З позиції аксіології “академізм” – це найвища оцінна категорія, що вживається для оцінювання явищ як зразкових. Процесуальний компонент у цьому сенсі відходить на другий план, характеризуючи це поняття однобічно.

У контексті дефініцій поняття “академічний” знаходимо характерну спільність у теорії науковців, яка вказує на підпорядкованість поняття певним науковим закладам, творчим та освітнім установам. У музичній практиці під терміном “академізм” розуміємо глобальний шар культури, заснований у єдності особливого творчого методу та численності стилів, а академізацію – як процес трансформації синкретичного народного мистецтва в академічну галузь.

В. Варламов доводить, що всі терміни з кореневим словом “академ” виникли на основі поняття “академія”, яким визначають певний статус навчальних закладів, переважно вищих освітніх музичних установ [3, с. 86]. Безумовно, виникнення академій відіграло важливу роль у розвитку освіти, суспільній і науковій думці, прогресивності теорій, у межах яких виникла традиція та правила функціонування освітніх закладів, що перетворювались у “сховище” постулатів і законів. З одного боку, академії сприяли систематизації освіти, з іншого – формували систему канонів і приписів. Формуючись в академіях, “академізм” став втіленням сталих норм та правил самих академій у подальшій екстраполяції на зміст мистецтва.

Зазначені тлумачення поняття “академізм” демонструють багатозначність поняття, проте в контексті нашого дослідження набуває актуальності процесуальна сторона, динаміка цього феномену, а саме аспект академізації. У цьому сенсі, безперечно, “академічне” розглядаємо як ідеальний взірець, у контексті якого розглядаємо еволюцію художнього мислення та творчості.

Відомо, що еволюція художнього мислення та творчості має свою динаміку, тому академізацію можемо визначити як процес трансформації художнього мислення й творчості, у контексті нашого дослідження – народної музики до сучасних музичних форм. Умовно зазначимо, що академізація в контексті історії розвитку музичної культури – це шлях від народної музики до академізму. Характеристика процесу академізації пов’язана з теорією еволюції, закономірності якої запропоновані англійським науковцем Г. Спенсером, що визначив розвиток природи та суспільства на основі її інтеграції й диференціації [4]. У межах культури цей процес можна пояснити як перехід від синкретичної однорідності до диференційованої різноманітності.

У процесі вивчення закономірностей теорії еволюції стає очевидним, що баянно-акордеонна школа академічно-народного типу виникла в надрах народної музики й унаслідок диференціації художнього мислення (за В. Варламовим, десинкретизації художньої творчості [3, с. 88]) утворився самостійний тип академічної творчої діяльності. Ознаки академізації (десинкретизації) спостерігаємо в передуванні синкретизму диференційованому (дестабілізуючому синкретизму) мислення, унаслідок якого поглиблюється антропологічно-соціальні відносини, інтонаційна музична мова набуває універсального статусу.

Якщо спробувати визначити процесуальну сутність академізації сербської баянно-акордеонної школи, то, на нашу думку, це може виглядати таким чином: *від народної музики та її синкретичних форм через дестабілізуючий синкретизм суспільного мислення, художньої творчості та уніфікації (академізації) музично-мовної інтонації до універсального (глобального) мистецтва майбутнього.*

Педагогічний компонент у цьому сенсі розглядаємо як невід'ємну складову процесуального акту, адже виконавська школа, що вчить мистецтва гри на інструменті, підпорядкована історичній сутності музичної культури та як науково-практична установа академічного типу здатна до узагальнення еволюційних музичних процесів, інтеграції національної освітньої системи в музичний універсальний міжнаціональний простір, впровадження інноваційних технологій, одночасно зберігаючи етнічно-національну унікальність школи народного баянізму.

Отже, відмінні риси двох полярних типів народного/професійного, які виникли в різні історичні періоди та підпорядковані двом системам музичного мислення, спостерігаємо у творчих методах та художніх жанрах як посередниках цього мислення у відповідних мовно-інтонаційних полюсах різних епох: народна музична школа зберігає традиції синкретизму множинності видів моностилістики, академічна школа розглядається як універсальна багатожанрова установа.

Головною типологічною константою сербської баянно-акордеонної школи народної музики є усність традиції, яка становить відмінну ознаку цього феномену. *Це глобальна культурно-освітня установа Сербії, що виникла на основі локальної етнонаціональної художньої творчості та продовжує розвиватись у сучасній соціально-культурній практиці у вигляді синкретичних форм, відповідних “духу часу”.*

На основі шкали народна/професійна сербської баянно-акордеонної школи визначимо її шляхи до академізації:

*Культурна трансформація традицій* – впровадження в систему баянно-акордеонної освіти музично-педагогічного досвіду інших шкіл (скрипкової, фортепіанної). Ця практика характерна не тільки баяністичним школам Сербії, а й країнам СНД, в яких першими викладачами баяна-акордеона були фахівці класичних спеціальностей. Фундатором Київської баяністичної школи був М. Геліс, талановитий піаніст, який підготував плеяду уславлених баяністів, гітаристів, балалаєчників; в Сербії аналогічну місію виконували Альбін та Нілка Факіні, представники академічних спеціальностей. Перші кроки до професіоналізму визначились у адаптації готових творчо-педагогічних постулатів до нових умов. У цей період ускладнюється жанрова типологія та репертуар баяністів-акордеоністів, система засобів музичної виразності, змінюються естетичні уявлення про художні цінності, у системі баяністичного виховання зосереджується увага на виконавську культуру.

Другий етап можемо визначити як *закономірний*, що вказує на природну еволюцію суспільного мислення, музично-інтонаційної мови та художньо-виражальних засобів баянно-акордеонного виконавства. У Сербії цей етап академізації зазнає зовнішніх впливів, переважно західної традиції. Цей тип академізації вбачаємо в динаміці розвитку пісенної та інструментальної творчості народного жанру національного походження. Тобто, зберігаючи народні музичні основи, виникали нові види музичної творчості, що стимулювало баяністів-акордеоністів до підвищення професійного рівня, як наслідок – поширюється їх професійно-творчий профіль, одночасно баяніст – виконавець, педагог, акомпаніатор, артист оркестру, ансамблю, композитор.

Третій тип академізації – *синтетичний* – розглядаємо в єдності народних та академічних традицій. У цьому типі репертуар баяністів-акордеоністів переважно професійний, який вміщує музичні жанри від народної авторської музики

до експериментальних жанрів другої половини ХХ ст. Зазначений тип демонструє високий художньо-творчий потенціал баяністів-акордеоністів, що здатний зберігати національні ідеї на “народній виконавській моделі” та відповідати культурно-історичним тенденціям міжнародного простору.

Залишається не визначеним останній тип баянно-акордеонної школи народної музики, який сформувався у другій половині ХХ ст. під впливом масової культури. Цей культурно-історичний період характеризується стрімким розвитком жанрів масової музики (рок-музика та її види, розважальна, комерційна, споживча, популярна музика). Р. Безугла зазначає, що “масова культура – це певний стиль, тип художньої культури, близький за своїм значенням до культури популярної” [2, с. 14].

Омасовлення сербського баянізму визначилось таким чином: впровадження електроапаратури та акустичних систем; організація народно-естрадних інструментальних ансамблів (ритм-гітара, скрипка, синтезатор, соло-гітара, народні-духові інструменти), що виконують переважно функцію акомпанементу. На позиціях соліста у популярно-інструментальному складі баян-акордеон міцно стверджує свої позиції на естраді, набуває визнання та популярності в галузі комерційної сербської музичної культури. За типологією музичних жанрів баяністичний репертуар слід віднести до народно-естрадного типу. Сербська народна музика залишається незмінним атрибутом виконавців, але стиль виконання, засіб аранжування стає характерним жанру популярної музики: посилені ритмізація, використання електричних обладнань з метою підсилення звуку, адже концертними майданчиками баяністів-акордеоністів стають стадіони, палаци спорту, культури, радіо та телебачення, що потребує якісної акустичної системи.

Плеяда відомих баяністів-акордеоністів відіграють значну роль у популяризації баянно-акордеонного інструменталізму, зберігають та поширюють народно-національні традиції у власній інтерпретації, передають власний виконавський досвід своїм послідовникам. Популярність таких сербських музичних навчальних установ вбачаємо, перш за все, у престижності професії в країні; баяніст-виконавець як суспільна цінність; репертуарно-жанровій політиці баяністів-акордеоністів, що заснована на народних музичних традиціях та спрацьовує на етногенетичному рівні сербської нації. Незважаючи на жанрові зміни баяністичної музики, “народність” залишається головним лейтмотивом у культуротворчих, просвітницьких, виконавських, освітніх, педагогічних проектах баяністів-акордеоністів, утворюючи соціально-ціннісний шар сербської музичної культури з розгалуженою освітньою (народною, загальномасовою, академічно-народною, народно-популярною) типологічною системою, композиторською школою та міцною технічно-професійною базою.

Запропонована концепція баянно-акордеонної школи академічно-народного типу дає можливість визначити біфункціональний статус сербської баянно-акордеонної освіти за принципами підготовки фахівців – масового (народного) профілю або фахівця академічного гатунку. Зауважимо, що фахова освіта баяністів-акордеоністів цілісного та комплексного виховання декларувала необхідність у створенні системи музично-освітніх установ, які підлягають загальній меті – розвиток музичного мистецтва в країні та підготовки відповідної кількості фахівців різних професій: викладачів навчальних закладів різного рівня та призначення, зокрема, для просвітницької роботи в соціумі. Саме така освітня

структурна “композиція” в період становлення музичної баянно-акордеонної освіти в Сербії, на нашу думку, відповідає її основній меті – планомірний розвиток музичної культури суспільства. Але баянно-акордеонна освітня комплексна програма була офіційно реалізована тільки в кінці ХХ ст., коли в державних музичних школах закладається відповідна система підготовки фахівців народної справи на професійному рівні.

Аналіз сербської баянно-акордеонної освіти академічно-народного типу дає змогу припустити, що саме на ідеях просвітництва формувались загальні ідеї та методологічні основи музичних шкіл за фахом: потреба в розбудові педагогічних технологій та їх реалізація на науковій основі; визнання можливості навчати всіх охочих; розробка нових підходів у виявленні природи та здібностей до музичного навчання; визнання специфіки музичної освіти як художньої категорії; визначення її соціальних функцій та цінності в галузі національної культури; впровадження педагогічних підходів з позиції сутності музики та особливостей її мови (інтонації); поширення шкільної музичної мережі за рахунок організації позашкільних мас-культурних освітніх закладів; об’єднання шкільних освітніх форм з позашкільною музичною діяльністю учнів і педагогів; спрямованість музичної освіти на всебічний розвиток особистості, творчих здібностей засобами музики; розробка вимог до педагога-музиканта.

І в цьому сенсі вбачаємо зміщення акцентів баянно-акордеонної освіти на розвиток емоційно-чуттєвої сфери (художньо-образної) особистості, збирання та збагачення музичного досвіду інших шкіл і шкіл – партнерів інших країн; на активізацію інтелектуальної діяльності в контексті формування музичного мислення учня як єдиного психологічного процесу; на формування музично-креативних здібностей як основи творчості будь-якого мистецького напрямку; на оволодіння навичками естетичного сприйняття та оцінювання музики на принципах виховання музичного смаку; формування потреб у музиці як наслідок прилучення до високохудожніх музичних творів; поліхудожнє виховання – інтеграція в межах музичної освіти образів (художніх сфер) різних видів мистецтва. Отже, сформувались пріоритетні організаційні шляхи та теоретичні передумови для розбудови масової (народної) і професійної системи музичної освіти. Вагомий вплив на реалізацію дворівневої баянно-акордеонної програми мав, з одного боку, досвід класичних спеціальностей, з іншого – стихійне поширення баянно-акордеонного аматорства.

У процесі розвитку баянно-акордеонного інструменталізму в Сербії зростає необхідність у кваліфікованих педагогах, відкритті середніх музичних закладів, що спричинило зміни в розумінні пріоритетів навчального процесу початкових шкіл. І в цьому сенсі початкові музичні заклади здійснюють ухил на професійне музичне виховання, значна увага приділяється спеціалізації інструменталістів – навчання гри на інструменті стає головним завданням школи, що було зумовлено необхідністю якісної підготовки випускників шкіл для вступу до середніх музичних закладів. Головне завдання музичних освітніх закладів просвітницького характеру – збільшення контингенту майбутніх потенційних прихильників музичної справи або аматорів-виконавців народної музики – відступає на другий план. Відповідно до загальних музично-освітніх тенденцій до професіоналізації інструменталістів зникає найголовніша мета – осягнення художнього змісту музики, її естетичної природи та духовної значущості.

Стихийне збільшення початкових музичних шкіл спричинило іншу кризову ситуацію: кількість випускників початкових музичних закладів значно перевищує план набору середніх музичних шкіл країни. І в цьому сенсі послаблюється пріоритет професійної освіти – активізується статус загального музичного виховання, масової підготовки “культурних діячів” музичної справи. Незважаючи на це, у другій половині ХХ ст. спостерігаємо збереження двох паралельних напрямів підготовки баяністів-акордеоністів, які реалізують дві опозиційні музично-освітні програми: загальне музично-естетичне виховання учнів та професійне навчання молоді, потенційних фахівців “Високого мистецтва”.

**Висновки.** На основі науково-теоретичного аналізу сербської банно-акордеонної школи академічно-народного типу визначимо її біфункціональний статус, який вбачаємо в наданні загальної музичної освіти, зміст якої, з одного боку, розкривається в жанровій відповідності, тобто в схильності особистості до певної специфіки та структури музики, а з іншого – у глибинних властивостях людини “музичної” як суб’єкта, що створює, відтворює та сприймає це мистецтво. Отже, двоєдину функцію сербської баянно-акордеонної школи вбачаємо в забезпеченні відповідної базової підготовки, яка відповідає “кваліфікації” аматора баянно-акордеонної справи або уможливорює подальше вдосконалення професійної майстерності у вищих навчальних закладах.

Рівень реалізації освітньої програми підготовки аматорів та професіоналів мають бути різними – їх варто адаптувати до потреб (ступінь поглиблення в музичний матеріал, обсяг самостійних та індивідуальних занять, складність дидактичних музичних творів, кількість звітних наступів) і професійних можливостей особистості. У цьому сенсі складно визначити, яка з двох функцій первинна, а яка – вторинна. Адже мистецтво не може існувати в суспільстві ізольовано від його творців (композиторів та виконавців) і споживачів (шанувальників, слухачів та пропагандистів).

Таким чином, навчальні програми, методи викладання в сербських баянно-акордеонних школах мають варіативний сенс, які сконцентровані на реалізацію цільових настанов – створення системи музичної освіти відповідної реальному стану культури в державі, на відміну від сучасної вітчизняної музичної школи, яка функціонує в руслі локального емпірично-прагматичного засвоєння знань і вмінь, ігрових навичок за межами осягнення музики як явища культури.

#### **Список використаної літератури**

1. Архиезер А. Россия: критика исторического опыта. От прошлого к будущему / А. Архиезер. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1997. – 804 с.
2. Безугла Р.І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. мист. наук : спец. 17.00.01 “Теорія та історія культури” / Р.І. Безугла. – К., 2004. – 20 с.
3. Варламов Д. Народное в музыкально-инструментальном искусстве / Д. Варламов. – Саратов : Наука, 2007. – 164 с.
4. Смирнов Б. Искусство сельских гармонистов / Б. Смирнов. – М. : Советский композитор, 1962. – 171 с.
5. Спенсер Г. Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза) / Г. Спенсер. – К. : Ника-Центр, 1997. – С. 382–383.
6. Adorno T. Einleitung in die Musiksoziologie / T. Adorno. – Frankfurt ; M., 1975. – 269 p.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

**Устименко-Косорич Е.А. Научно-теоретический анализ процесса академизации сербской баянно-аккордеонной школы**

*В статье предложен научно-теоретический анализ сербской баянно-аккордеонной школы академически-народного типа, реализующего двуединую бифункциональную программу – воспитание компетентного специалиста общественно-национального назначения (любителя) и потенциального исполнителя “Высокого искусства” средствами “обобщения через жанр”. Определены понятия “академический”, “народный”; раскрыта процессуальная контекстность академизации баянно-аккордеонного образования, которое исследовано по культурно-историческим, общим и синкретическим признакам. Процесс академизации баянно-аккордеонной школы определено как прогрессивное направление развития музыкально-образовательного опыта подготовки компетентного специалиста баянистической традиции.*

**Ключевые слова:** образование, баянно-аккордеонная школа, народный, академический, тип, репертуар, подготовка, профессиональный, процесс, квалификация.

**Ustymenko-Kosorich O.A. Scientific-theoretical analysis of the process academization Serbian accordion school**

*In this paper the scientific and theoretical analysis of Serbian accordion school academically popular type that implements a dual bi-functional program – education of competent specialist national public purpose (amateur) and potential artist “high art” means “a compilation genre”. The concepts of “academic”, “people”, revealed a procedural shortcut academization accordion education, which are determined by cultural, historical, general, and syncretic features. Process academization accordion school is defined as a progressive direction of the musical and educational experience of training a competent specialist accordion tradition.*

*Procedural nature academization Serbian accordion school, in our view, could look like this: from folk music and its syncretic forms a destabilizing syncretism public thinking, art and unification (academization) music and speech intonation to the universal (global) art of the future. Educational component in this sense be regarded as an integral component of the procedural act, because performing school that teaches the art of playing the instrument is subject to the historic nature of musical culture, and how scientific and practical academic institutions able to synthesize musical evolution process of integration of the national education system in a universal musical interethnic space, the introduction of innovative technologies, at the same time, preserving the unique ethno-national schools national of accordion.*

**Key words:** education, school accordion, folk, academic, type, repertoire, preparation, professional, process qualification.

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття “креативність”. Розкрито поняття креативних продуктів, креативного процесу. Визначено структурні компоненти креативності. Описано ознаки креативності, які впливають на успішність навчального процесу. Виявлено взаємозв'язок креативності з інноваційними творчими досягненнями особистості.

**Ключові слова:** креативність, творчість, креативні продукти, креативний процес, креативні здібності.

У зв'язку з переходом суспільства на ринкові відносини й побудовою нової незалежної демократичної правової держави, система освіти зіткнулась із нагальною проблемою виховання в підростаючого покоління креативності. Тому держава вимагає від системи освіти підготовки висококваліфікованих спеціалістів із гарно розвинутими креативними здібностями.

Проблему креативності вивчають різні науки: психологія, педагогіка, логіка, філософія тощо.

Слід зауважити, що педагогічна наука розглядає поняття “креативність” як запозичене з іноземної мови, науковці характеризують його як “здатність, що відбиває властивість індивіда створювати нові поняття й формувати нові навички, тобто здатність до творчості”; як “вимогливе пошуково-перетворювальне ставлення особистості до дійсності, що виявляється в пошуковій активності”; як “деяку здатність несвідомого творчого суб'єкта породжувати безліч моделей світу”; “як готовність до застосування й розвитку своїх здібностей”. При цьому практично в усіх підходах підкреслено таку важливу рису креативності, як здатність вийти за межі заданої ситуації, здатність до постановки власної мети.

**Мета статті** – розкрити сутність та структуру креативності.

У зарубіжній психології існує безліч підходів до визначення поняття креативності. Описані поняття креативності охоплюють значну кількість визначень, які були проаналізовані й поділені на шість типів:

- гіштальтистські (описують креативний процес як руйнування існуючого гільштата для побудови кращого);
- інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту);
- естетичні чи експресивні (спираються на самовираження творця);
- психоаналітичні чи динамічні (описують креативність у термінах взаємовідносин воно, я, над-я);
- проблемні (визначають креативність через ряд процесів вирішення завдань, до цього розгляду було віднесено й визначення Дж. Гілфорда: “Креативність – це процес дивергентного мислення”);
- різні – визначення, що не потрапили до перелічених вище.

Він вважає центральним процес уявлення й символізації, що є критерієм креативності, вводить визначення креативності як “внутрішнього процесу, що спонтанно продовжується в дії”, стверджуючи, що відсутність продукту не свідчить про відсутність креативності [3, с. 256].

У процесі тривалого дослідження креативності Дж. Гілфорд зібрав різні визначення, які описують сутність творчості. Наприклад, творчість – це копати глибоко, дивитись пильно, чути запахи, простягати руку в завтрашній день, дивитись крізь [3, с. 280].

Так, зарубіжні психологи, вивчаючи сферу креативності, зробили узагальнення того, що відомо про це явище:

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах. Ця здібність дає змогу усвідомити нове в бутті, хоч сам процес може мати як свідомий, так і підсвідомий характер.

2. Створення нового творчого продукту залежить переважно від особистості творця й сили внутрішньої мотивації.

3. Специфічними властивостями креативного процесу, продукту й особистості є їх оригінальність, статистичність, валідність, адекватність завданню, і ще одна властивість – придатність – естетична, економічна, оптимальна форма, правильна та оригінальна на цей момент.

4. Креативні продукти можуть бути різноманітними за природою: нове вирішення проблеми з математики, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини, поеми, нової філософської чи релігійної системи, свіже вирішення соціальних проблем [3, с. 274].

Останнім часом розглядають чотири основні аспекти креативності: креативний процес, креативний продукт, креативна особистість і креативне середовище.

З аналізу досліджень науковців (Л. Бірюк, І. Яковлевої) можна зробити висновок про велику роль особистісних якостей у розвитку креативності. Особистісний підхід до вивчення креативності характеризується особливою увагою до емоційних і мотиваційних факторів. Щодо особистісних якостей, пов'язаних із креативністю, результати різних дослідників є схожими. Виділено деякі особистісні риси (самовпевненість, агресивність, самовдоволення, невизнання соціальних обмежень і чужих думок), що відрізняють креативних індивідів від некреативних. На думку психологів (А. Матюшкин, В. Моляко), це свідчить про існування загального типу креативної особистості, на відміну від типу особистості некреативної. Дослідження дітей і молоді показали, що особистісні риси юних і дорослих креативних індивідів збігаються. Це означає, що креативність можна прорахувати на підставі прояву особистісних особливостей у досить ранньому віці.

Креативність у навчальній діяльності виявляється в оригінальності мислення при засвоєнні нових знань, зокрема при вирішенні різноманітних завдань нетрадиційним, оригінальним способом.

Український учений В. Моляко визначає креативність як здібність, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. Він виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість. Педагогу-творцю притаманні такі якості, як: ініціативність, самостійність, здатність



до подолання інерції мислення, відчуття справді нового та намагання його пізнати, цілеспрямованість, спостережливість, розвинута професійна пам'ять. Тому можна зробити висновок, що кожен учитель так чи інакше перетворює педагогічну дійсність, але тільки вчитель-творець активно бореться за кардинальні зміни, і сам у цій справі є наочним прикладом [6, с. 18].

У педагогіці поняття “креативність” з'явилося відносно недавно, воно запозичене з понятійного апарату психології і вносить новий зміст у висвітлення педагогічних явищ. У своїх різноманітних наукових зв'язках педагогіка розширює межі власних специфічних знань, збагачує й уточнює їх, що сприяє поглибленню педагогічного досвіду та вдосконаленню освітніх процесів розвитку особистості.

Водночас креативність є сукупним утворенням, інтегральною рисою та структурним компонентом творчого потенціалу. Креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчості і являє собою його мотиваційну основу (як суб'єктивна детермінанта творчості), а з іншого, – розвивається й формується залежно від особливостей та умов його перебігу (як об'єктивна детермінанта творчості). Тобто креативність – це детермінанта творчого процесу.

Цінним для дослідження є твердження О. Войтенко, що креативність може виявлятися в одній і тій самій людині в різних видах діяльності. Наприклад, учений, який не знайшов своєї теми в науці, може стати талановитим організатором та педагогом, або першим і другим одночасно. Крім того, креативність розглядається не як єдиний фактор, а як сукупність різних умінь та здібностей, кожне з яких може бути виражене різною мірою в тій чи іншій індивідуальності. Тому для педагога всі учні мають бути потенційними креативами, і завдання педагога – побачити та сформулювати своєрідні творчі вміння іншого та прагнути розвинути їх [2, с. 19].

На особливу увагу заслуговує думка О. Приходько, яка розуміє креативність як сукупність творчих сил і можливостей індивіда, що характеризується певним рівнем та характером розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, здібностей емоційно-вольової забезпеченості, знань, умінь і навичок [7, с. 9].

Деякі автори розглядають креативність як споживчо-перетворювальне ставлення індивіда до дійсності, яке реалізується під час активної взаємодії з об'єктами навколишнього світу [10, с. 173]. Ми погоджуємося з твердженням С. Сисоевої [8, с. 32] про креативність як *фундамент творчої особистості, “детермінантою якої виступає творча активність індивіда”, і розуміємо креативність як сукупність творчих задатків, умінь особистості, що зумовлюють певний рівень і характер розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, знань, умінь і навичок з урахуванням певних об'єктивних умов.* Креативність як багатобічне явище інтегративного характеру не тільки визначає об'єктивні перспективи творчого розвитку, а й забезпечує функціонування актуальної зони творчої діяльності людини. Креативність може виявлятися в різних видах діяльності різною мірою; ця відмінність зумовлена як відмінністю засобів реалізації, так і джерелом походження, рівнем усвідомлення та її стійкістю. Креативність є фактором інноваційно-творчої діяльності, що надає той стиль виконання, який можна назвати творчим.

Характеризуючи структурні компоненти креативності, Л. Єрмолаєва-Томина [4, с. 166], узагальнюючи досвід зарубіжних дослідників творчості, визначає креативність як сукупність різноманітних здібностей, кожна з яких може бути представлена певною мірою в цій індивідуальності, і виділяє такі ознаки:

- відкритість досвіду – чутливість до нових проблем;
- широта категоризації – віддаленість асоціацій, широта асоціативного ряду;
- швидкість мислення – здатність переходити досить швидко від однієї категорії до іншої, від одного способу вирішення до іншого;
- оригінальність мислення – самостійність, незвичайність, розумність рішення.

Існують і інші підходи до визначення структури креативності. Так А. Матюшкін [5, с. 45] та інші до структурних компонентів зараховують: інтерес до парадоксів, схильність до сумніву, почуття новизни, гостроту думки, творчу уяву, інтуїцію, естетичне відчуття краси, дотепність, здатність відкривати аналогії, сміливість і незалежність суджень, самокритичність, логічну точність, здатність користуватися різними формами доказів тощо.

В. Фрицюк пропонує три пов'язані між собою складові креативності:

- рефлексивність як основний процес, що відрізняє людину від тварини, дає змогу формувати самосвідомість, самооцінку, за допомогою мови планувати, відтворювати й аналізувати світ;
- цілеспрямованість, чи інтенціональність, яка дає змогу орієнтувати досвід, що, як пережитий усередині й зовні організму, разом з вірою в можливість змін на краще, дає можливість реально змінити середовище;
- володіння способами трансформації й реорганізації, що пропонуються культурою та зумовлюють індивідуальні розбіжності [9, с. 133].

**Висновки.** Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що особливий тип інноваційної творчості за допомогою інтелектуальних задатків, названий креативністю, у сучасності досить широко й ґрунтовно досліджують представники психологічної та педагогічної науки. Визнається зв'язок креативності з інноваційними творчими досягненнями особистості, проте сутність цієї властивості поки що до кінця не з'ясовано.

### Список використаної літератури

1. Бірюк Я. Розвиток креативної особистості майбутнього педагога початкової школи у процесі професійної підготовки / Л.Я. Бірюк // Творча особистість вчителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі : зб. наук. пр. – Житомир : Житомирський пед. університет ім. І. Франка, 2004. – С. 23–26.
2. Войтенко О.В. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках літератури / О.В. Войтенко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 1997. – С. 17–21.
3. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психологія мислення. – М., 1965. – С. 256–280.
4. Ермолаєва-Томина Л. Проблемы развития творческих способностей детей / Л. Ермолаєва-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166–168.
5. Матюшкін А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкін. – М. : Педагогіка, 1972. – 208 с.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К. : Т-во “Знання” УРСР, 1989. – 36 с.

7. Приходько О.Ю. Развитие творческого потенциала студентов у процессе навчально-ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / О.Ю. Приходько. – Харків, 1994. – 18 с.

8. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : СДОУ, 2000. – 405 с.

9. Фрицюк В.А. Поняття креативності майбутнього учителя музики / В.А. Фрицюк // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – 2002. – № 6. – Ч. 2. – С. 128–135.

10. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М. : Педагогика, 1997. – 224 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

---

### **Шадрина А.В. Сущность и структура креативности**

*В статье проанализированы разные подходы к определению понятия "креативность". Раскрыто понятия креативных продуктов, креативного процесса. Определены структурные компоненты креативности. Описаны признаки креативности, которые влияют на успешность учебного процесса. Выявлена взаимосвязь креативности с инновационными творческими достижениями личности.*

**Ключевые слова:** *креативность, творчество, креативные продукты, креативный процесс, креативные способности.*

### **Shadrina A. The nature and structure of creativity**

*The paper analyzes the different approaches to the definition of "creativity". Disclosed the concept of creative products, creative process. Identified the structural components of creativity. Describes the features of creativity that affect the success of the educational process. The correlation between creativity with innovative creative achievements of the individual.*

**Key words:** *creativity, creativity, creative products, creative process, creative ability.*

## ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглянуто проблему набуття студентами практичного досвіду у використанні електронних ресурсів та нових інформаційних технологій для оптимізації процесу перекладу, яка трактується як головна особливість формування професійної компетентності сучасного перекладача засобами інтерактивних технологій.*

**Ключові слова:** електронні ресурси, інформаційні технології, інтерактивні технології, професійна компетентність перекладача, формування.

С. Сисоева зазначає, що існує цілий ряд чинників, які зумовлюють розвиток і модернізацію системи освіти в умовах соціально-економічних трансформацій сучасного суспільства, однак виділяє з них чотири, які вважає головними й взаємопов'язаними:

- 1) швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку;
- 2) соціально-економічні трансформації в суспільстві, які призвели до появи принципово нового для нашої економіки й соціального буття явища – ринку праці;
- 3) процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в освіті;
- 4) інформаційний “вибух” у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа [1, с. 9].

Для того, щоб відповісти на вищезазначені виклики, сучасного перекладача необхідно озброїти знаннями не лише в галузі лінгвістики, психології, культурології, а й навчити використовувати комп'ютер як один із головних засобів підвищення ефективності праці, досягнення високого рівня розвитку технічного компонента професійно-пізнавальної компетенції, що, у свою чергу, приводить до формування професійної компетентності перекладача. У наш час відбувається активна інформатизація системи освіти, реалізація якої відбувається шляхом:

- 1) насичення навчальних закладів технічними та апаратними засобами навчання, що базуються на нових інформаційних технологіях;
- 2) розвитку й удосконалення прикладного загального та спеціального навчального програмного забезпечення;
- 3) підвищення інформаційної культури педагогічних кадрів, навчання їх навичок застосування комп'ютерів у практичній освітній діяльності;
- 4) розробки нових ІКТ навчання [2, с. 92].

Однак навичок середньостатистичного користувача виявляється мало. Сучасний перекладач повинен уміти користуватись не лише офісними програмами, а й упевнено володіти техніками використання електронних словників, САТ-

програмами (програмами перекладу за допомогою комп'ютера), електронними перекладачами, програмами верстки готових текстів, графічних редакторів тощо. Таке програмне забезпечення здатне значною мірою полегшити та прискорити процес перекладу, проте для його ефективного використання майбутній перекладач повинен пройти певну підготовку. У зв'язку із цим набуття студентами – майбутніми перекладачами практичного досвіду у використанні сучасних електронних ресурсів та нових інформаційних технологій, які допомагають оптимізувати процес перекладу, ми вважаємо однією з головних особливостей процесу формування професійної компетентності сучасного перекладача, а інтерактивні технології – ключовим засобом досягнення цієї мети.

Головним завданням інтерактивного навчання у ВНЗ, на думку І. Мельничук [3, с. 204], є створення викладачем таких умов професійної підготовки, за яких кожен студент відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність, зреалізованість природного потенціалу, самостійно здобуватиме знання й конструюватиме власну професійну компетентність у процесі фахового зростання. Саме такого результату ми намагались досягти, застосовуючи інтерактивні технології в процесі підготовки майбутніх перекладачів до майбутньої професійної діяльності.

Досліджуючи основні недоліки підготовки майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комп'ютерних технологій, О. Мацюк визначила, що на загальну результативність та ефективність процесу навчання негативно впливають такі чинники:

- 1) стихійність, епізодичність використання ІКТ у практичній роботі зі студентами;
- 2) незнання програмних продуктів та можливостей ІКТ для професійної діяльності перекладача;
- 3) неактивне використання ІКТ з боку викладачів;
- 4) відсутність програмного забезпечення, яке б використовувалося в процесі професійної підготовки перекладачів;
- 5) неспроможність інтегрувати знання й уміння з ІКТ та перекладацьких дисциплін для вирішення професійних завдань;
- 6) неусвідомлення цінності ІКТ та відсутність потреби використовувати технології в перекладацькій діяльності [4, с. 72–73].

Проте, як виявилось у результаті нашого дослідження, негативний вплив більшості цих чинників можна подолати за допомогою:

- 1) активного практичного ознайомлення студентів із сучасними електронними ресурсами та новими інформаційними технологіями, які допомагають оптимізувати процес перекладу, що, у свою чергу, створює мотивацію до подальшого використання студентами таких ресурсів, оскільки вони значно прискорюють і полегшують виконання перекладів, які студенти здійснюють у процесі вивчення фахових дисциплін;
- 2) використання для цього ресурсів мережі Інтернет, де наявні як перевірені часом розробки, так і найновіші (з описом, інструкціями, відгуками користувачів, а інколи й з пробними версіями).

**Метою статті** є висвітлення шляхів набуття студентами майбутніми перекладачами практичного досвіду у використанні електронних ресурсів та но-

вих інформаційних технологій для оптимізації процесу перекладу з метою формування професійної компетентності засобами інтерактивних технологій.

Програмне забезпечення перекладацької діяльності має майже столітню історію розвитку. Його прототипом вважають машину для вибору та друку слів у перекладі з однієї мови на іншу, яку запатентував російський винахідник П. Смірнов-Троянський ще в 1933 р., проте найбільшого поширення та розвитку воно набуло саме протягом останнього десятиліття, що й зумовлює таку гостру сьогоденну потребу в його оволодінні майбутніми перекладачами. Т.І. Коваль до програмного забезпечення перекладацької діяльності зараховує “сукупність програм, процедур, правил і документації для забезпечення роботи комп’ютера та мережних засобів” [5, с. 27] і розподіляє його на програмне системне та прикладне програмне забезпечення.

Системне програмне забезпечення – це набір програм, що виконують базові функції для організації процесу пошуку та обробки даних, обслуговування складових комп’ютера й надають користувачу зручні способи діалогу. Прикладне програмне забезпечення – це комплекс прикладних програм, за допомогою яких перекладач виконує управлінські, творчі, перекладацькі, навчальні та інші завдання. До прикладного програмного забезпечення належать текстові процесори, графічні редактори, системне управління базами даних, електронні таблиці, веб-редактори, системи автоматичного перекладу, електронні словники тощо [5, с. 27].

Огляд та аналіз сучасного прикладного програмного забезпечення перекладацької діяльності виявив, що його можна розподілити на системи машинного перекладу та перекладацькі інструменти, які використовуються в трьох основних варіантах за співвідношенням участі в тандемі “людина – машина”:

- 1) переклад без участі людини;
- 2) переклад із частковою участю людини;
- 3) переклад вручну за допомогою електронних засобів.

Системи машинного перекладу, розробники яких намагались повністю усунути перекладача з процесу перекладу, здебільшого розвивались на основі трьох підходів: заснованого на правилах, статистичного та заснованого на прикладах або ж їх поєднанні; вони набули втілення в різних продуктах для автоматизованого перекладу, які призначені для різних категорій потенційних користувачів:

- 1) для широкого загалу (наприклад “Google Translate”, “Systran 7 Home Translator”);
- 2) для корпоративного користування (наприклад “Promt NET Professional”);
- 3) для професійних перекладачів (наприклад “PT 2008 Professional”);
- 4) для тих, хто займається перекладом веб-сайтів (наприклад “Inter Tran Web Site Translation Server”, “Systran Web Translator”);
- 5) для тих, хто користується різними портативними пристроями (наприклад “Promt Mobile”, “Speereo Voice Translator”);
- 6) для тих, хто перекладає усне мовлення (наприклад “Google Translate for Android”).

Системи машинного перекладу мають багато недоліків, оскільки їх розробникам так і не вдалось досягнути кінцевої мети – якісно перекладати без участі

перекладача. Машинний переклад досі залишається недосконалим, що стало причиною вкрай негативного ставлення до нього з боку багатьох викладачів перекладу та студентів. Одним із найвагоміших аргументів, які наводять опоненти систем машинного перекладу, як виявилось у результаті бесід з перекладачами-практиками та викладачами перекладу, є те, що на редагування такого перекладу доводиться витратити стільки ж або й значно більше часу, ніж на переклад вручну. Ми погоджуємось із цим твердженням, проте все ж таки вважаємо необхідним знайомити студентів з такими програмами.

Розробник програм машинного перекладу компанія “Promt” [6] зазначає принаймні три основні випадки використання машинного перекладу:

- 1) розуміння суті тексту оригіналу;
- 2) переклад тексту, який не підлягає перекладу людиною, оскільки це занадто витратно;
- 3) підвищення ефективності й одночасне зниження вартості перекладу текстів, які вимагають подальшого редагування людиною.

Перекладачі-практики також свідчать, що інколи потрібно буквально за декілька хвилин перекласти текст великого обсягу й без заглиблення в деталі сформулювати суть. Сортування вхідної кореспонденції, особливо якщо вона надходить декількома іноземними мовами, огляд великих обсягів інформації з метою відбору потрібної для подальшої детальної обробки, переклад великих обсягів інформації в певній вузькій галузі – ось головні випадки застосування машинного перекладу.

У процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів ми знайомили студентів з роботою таких програм машинного перекладу, як: Promt, Google Translate, Babylon, Microsoft Translator, Meta. Як виявилось у результаті бесід зі студентами, вони вже мали досвід використання таких програм для перекладу різних текстів: як таких, що зустрічались їм у побуті, так і для виконання домашніх завдань з перекладу. У результаті практичного застосування цих програм також було виявлено, що більшість студентів володіють техніками роботи з ними, а ось на доцільність їх використання та характер текстів, що підлягають такому перекладу, вони уваги не звертали. Тому саме цим аспектам ми приділили головну увагу, взявши за основу рекомендації щодо основних випадків використання програм машинного перекладу компанії “Promt” [6]. Для ознайомлення з призначенням цих програм ми застосовували групову дискусію, під час якої студенти ділились досвідом вдалого та невдалого машинного перекладу з обов’язковим зазначенням характеру тексту та ситуації. Після підбиття підсумків дискусії студенти порівнювали висновки, які вони зробили щодо випадків доцільного використання програм машинного перекладу, з рекомендаціями компанії “Promt”. Для набуття й відпрацювання навичок їх доцільного практичного використання ми вдалися до кейс-технології, у межах якої студенти в групах виконували завдання, для яких призначені ці програми:

1. Переклад суті оригінального тексту: за дорученням уявного керівника компанії здійснювали пошук інформації іноземною мовою в мережі Інтернет за заданою тематикою (наприклад: “Neutrino Based Communication”, “Indigo Children”, “Food Industry in Congo” тощо) з подальшим перекладом цих значних за обсягом та різномірних за походженням текстів за допомогою вищезгаданих

електронних перекладачів і коротким викладом суті із заздальгідь обумовленими параметрами за допомогою технік скороченого перекладу.

2. Переклад тексту, який не підлягає перекладу людиною, оскільки це надто витратно: аналіз та відбір вказаної іншомовної кореспонденції, що у великих обсягах надходить на електронну пошту уявної компанії. Студенти надсилали електронні листи (різноманітні іншомовні тексти) на заздальгідь створені електронні адреси, а відповідальні за ці поштові скриньки перекладали надходження за допомогою електронних перекладачів та за короткий час знаходили лист із потрібною інформацією.

3. Підвищення ефективності й одночасне зниження вартості перекладу текстів, які вимагають подальшого редагування людиною: перед студентами, які уявно працюють у перекладацькому бюро, було поставлено завдання перекласти описи та інструкції з використання мобільних телефонів “Водафон” (“Manuals for Vodafone mobiles”). За їх власним бажанням вони розділились на групи, одна з яких вважала, що більш ефективним буде переклад вищезазначеного матеріалу за допомогою програм машинного перекладу з подальшим їх редагуванням, а інша група віддала перевагу перекладу тих самих текстів вручну. Після завершення роботи обома групами уявний керівник (викладач) разом зі студентами порівнював результати за параметрами швидкість та якість.

Перекладацькі інструменти, використання яких передбачає активну участь людини у процесі перекладу (CAT), включають широкий спектр програм різного призначення. Крім програм машинного перекладу, які ми розглядали вище, існує цілий ряд перекладацьких інструментів: електронні словники, орфокоректори, пошукові системи, системи розпізнавання символів, системи аналізу мовлення, системи синтезу мовлення, системи голосового перекладу, ТМ системи тощо.

У процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій ми залучали студентів до активного використання електронних словників. Незважаючи на те, що існує значна кількість надійних та досить повних паперових словників, їх використання все ж таки має свої недоліки. В. Селегей називає такі з них:

- 1) що більшим виявляється обсяг словника, то складніше ним користуватись;
- 2) що повнішим і глибшим виявляється опис лексичних значень, то меншою мірою словник відповідає мовній та культурній ситуації;
- 3) що цікавішою є власне лексикографічна концепція словника, що більш інтегральними є засоби опису лексичних значень, то вужчою виявляється його лексична база [7].

Електронні словники мають декілька важливих переваг над паперовими, а саме: ширші можливості демонстрації змісту словникової статті, включаючи різноманітні графічні засоби, можливість часткового показу за різними критеріями, використання доступу до різноманітних лінгвістичних технологій – морфологічний та синтаксичний аналіз, повнотекстовий пошук, розпізнавання й синтез звуку тощо, що дає можливість подати навіть детальну інформацію за запитом користувача в зручній для нього формі [7]; здатні значно прискорити процес пошуку необхідної інформації, розвивати орфографічні та фонетичні вміння. Найбільш вдалимими представниками цієї численної групи перекладацьких інструментів, на наш погляд, є універсальні перекладні словники “АВВУУ 360



Lingvo”, які мають у своєму арсеналі й українську мову, “Multitran”, який не підтримує українську, однак якісний рівень запропонованих ним варіантів і зручність використання настільки високі, що можна змиритись з додатковим українсько-російським та російсько-українським перекладом.

У процесі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій ми здійснювали ознайомлення студентів з такими електронними словниками, як “MultiLex”, “Wordsmyth English Dictionary-Thesaurus”, “Merriam – Webster On-line”, “Російсько-англійський словник А.І. Смірницького”, “Multitran, Lingvo”, “Thesaurus – on-line версія”, “Англо-український фразеологічний словник” К.Т. Баранцева тощо, за допомогою технологій модерації й візуалізації та засобів мультимедіа, що допомогло узагальнити досвід студентів у використанні різноманітних електронних словників і визначити їх переваги та недоліки. Оскільки одним із головних інструментів модерації є правильно сформульоване запитання, наведемо перелік запитань, які були поставлені студентам:

1. Якими електронними словниками користувались Ви особисто?
2. Чи можете Ви продемонструвати на комп’ютері й прокоментувати роботу з добре знайомим Вам електронним словником, визначити його переваги та недоліки?
3. Чи можна класифікувати електронні словники подібно до паперових?
4. Чи можете Ви виділити електронний словник, який Ви використовуєте найчастіше?

За допомогою цих запитань різноманітні думки студентів структурувались в цілісну картину, на основі якої вони робили свої власні висновки, самостійно продукували нові знання та вміння. Студенти прийшли до спільної думки, що на сучасному етапі найбільш універсальними, доскональними та зручними є словники “АВВУУ Lingvo” та “Multitran”, проте для досягнення більшої точності в перекладі не можна обмежуватись лише їх використанням, слід звертатись до спеціалізованих словників, навіть якщо вони існують лише в паперовому варіанті. Вони також висловили думку, що перекладач, який здійснює англо-український переклад, змушений користуватись англо-російськими словниками, оскільки кількість і якість англо-українських електронних словників і досі залишається незадовільною.

Ще одним, і на даний момент найбільш прогресивним, інструментом перекладача є ТМ (Translation Memory) системи. До їх складу входить цілий спектр технологій та засобів для перекладу, локалізації програмного забезпечення, термінологічних глосаріїв, перевірки якості перекладу, вбудовування до різноманітних систем документообігу. ТМ системи здатні значно скоротити час, що витрачається на переклад, перш за все, за рахунок використання інтерактивних інструментів, які накопичують у спеціальній базі даних відповідні фрагменти текстів двома мовами. Цими фрагментами можуть бути як цілі уривки, фрази, так і окремі слова й словосполучення. У подальшому раніше перекладені фрагменти автоматично пропонуються як зразки перекладу, що дає змогу зекономити інколи до 50% робочого часу. Найкраще ТМ системи працюють з технічними, юридичними та іншими текстами зі значною кількістю повторів. Тому, якщо перекладач постійно працює в одній і тій самій галузі, у нього з’являється можливість регулярно поповнювати базу даних, що в подальшому спрощує й прискоро-

рює переклад. Найбільш відомими ТМ системами є “Trados Translation Solution”, інструментарій “DejaVu Interactive”, “SDLX”, “Transit і TermStar”, “WordFisher”, “IBM Translation Manager”, “Wordfast”. Професійні перекладачі здебільшого віддають перевагу “Trados”, проте не оминають своєю увагою й продукти інших компаній.

Як виявилось у результаті бесід, лише деякі студенти мали уявлення про роботу таких програм, ситуація з викладачами перекладу також залишала бажати кращого. Такий стан речей має свої об’єктивні причини:

1) у студентів та викладачів немає потреби у використанні ТМ систем, оскільки вони виявляються ефективними лише для перекладу однотипних текстів;

2) під час навчання студенти працюють над текстами різних жанрів та тематики, що позбавляє їх можливості активно поповнювати пам’ять перекладів;

3) навчальні заклади погано забезпечені не лише такими високовартісними програмами, а й комп’ютерною технікою загалом, тому можливості використання таких програм на постійній основі практично відсутні.

Враховуючи вищезазначене, для ознайомлення студентів з ТМ системами ми використовували ділову гру “Обираємо ТМ для бюро перекладів” та ресурси, які є доступними в мережі Інтернет. Головним завданням гри було обрати належну ТМ систему для невеликого уявного перекладацького бюро. Студенти, працюючи групою, здійснювали огляд сайтів компаній-розробників ТМ систем, читали відгуки користувачів, спілкувались з консультантами компаній розробників, вивчали та порівнювали їх програмні продукти з погляду призначення, функціональності та можливості випробувати програму до її придбання. Як зазначає Л.І. Корнеєва, ділові ігри проходять, як правило, у формі узгодженого групового інтелектуального пошуку, який вимагає залучення до комунікації всіх учасників гри. По суті, ця технологія є особливою формою комунікації, яка дає змогу формувати комунікативні здібності, толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійно мислити, прогнозувати результати й робити обґрунтовані висновки [8, с. 81], що сприяло активному формуванню професійної компетентності майбутніх перекладачів.

Оскільки в результаті попереднього огляду студентами ТМ систем вони виявили, що найбільшу увагу користувачів привабила система “SDL Trados”, то ми віддали перевагу роботі саме із цією системою – “SDL Trados Studio 2011 Professional”. Ще одним аргументом на користь цього програмного забезпечення була наявність безкоштовної пробної версії, яка працює протягом 30 днів. Програма дає змогу перекладачам використовувати ряд інструментів, інтегрована в єдине середовище редагування, реферування, підбору термінології та управління проектами і заснована на технології ТМ, яка, запам’ятовуючи вже запропоновані варіанти перекладу, позбавляє перекладача необхідності знову й знову опрацьовувати одні й ті самі фрагменти, шукати значення одних і тих самих термінів, згадувати, яку термінологію він використовував минулого разу, коли працював з певним клієнтом або яким формулюванням віддає перевагу певна фірма. Це значно скорочує час на виконання перекладу.

“Trados” складається із трьох головних частин:

1) робочого середовища, де є різні функції для здійснення якісного перекладу, тобто перекладач працює не в Microsoft Word чи Excel, а в спеціальній програмній оболонці;

2) “пам’яті перекладів”, яка накопичує зразки перекладів із того, що перекладає перекладач, або інших джерел;

3) пам’яті термінів, яку перекладач поповнює окремими термінами.

Компанія “Tra-service.ru”, яка здійснює продаж та технічну підтримку рішень “SDL Trados” на території Росії та країн СНД, називає такі переваги цього програмного забезпечення:

1. Всі інструментальні засоби: редагування, перевірки та управління проектами – перебувають у єдиному інтегрованому середовищі, яке можна налаштувати згідно з власними уподобаннями.

2. Програма має цілий ряд функцій, які забезпечують вагому економію часу. Функція “Context Match” призначена для визначення тематики й контексту документа та використовується для оптимізації процесу підстановки 100% збігів і підвищення якості перекладу. За допомогою функції “AutoPropagation” повторюваний текст автоматично підставляється в реальному часі, що також пришвидшує переклад. Функція пошуку по декількох ТМ підвищує можливість використання вже перекладеного тексту, оскільки забезпечує одночасний доступ до декількох ТМ. Запатентована технологія “AutoSuggest™” прискорює редагування перекладу шляхом інтелектуальної підстановки субсегменту в процесі введення тексту. За допомогою функції “QuickPlace™” можна швидко здійснити форматування тексту, вставити теги, placeable-елементи і змінні, такі як числа, дати, час тощо. Попередній перегляд у режимі реального часу дає змогу переглядати документи у форматі Microsoft® Word, HTML або XML упродовж виконання перекладу, що означає економію часу на етапі верстки документа після закінчення проекту. Функції перевірки якості та орфографії дають змогу виявляти помилки безпосередньо в процесі введення тексту й скоротити час перевірки перекладу. На численні прохання користувачів створений новий фільтр, що забезпечує можливість роботи з файлами у форматі PDF.

3. Використання відкритих галузевих стандартів сприяє спрощенню спільного використання файлів, ТМ і термінологічних баз різними інструментальними засобами, в яких також реалізована підтримка XLIFF 1.2, TMX і TBX. Пакети Software Development Kit (SDK) дають змогу інтегрувати систему “SDL Trados Studio” з додатками сторонніх виробників [9].

Упродовж 30 днів студенти практично опанували пробну версію “SDL Trados Studio 2011 Professional”, перекладаючи значну кількість текстів наукового характеру на тему “Global Warming”.

Однак, як зауважує І. Сахневич, студенти – майбутні перекладачі, повинні також самостійно здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет за допомогою web-браузерів, баз даних, інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових систем, автоматизованих бібліотечних систем, електронних журналів; уміти організувати двомовний діалог у мережі: використовувати електронну пошту, синхронні конференції, спілкування on-line в мережах типу Skype, Chat [10, с. 48–55]. Тому в процесі перекладу текстів за допомогою “SDL Trados” ми також стимулювали студентів до використання цих інформаційно-комунікаційних технологій як важливих джерел інформації для перекладу та спілкування.

**Висновки.** Така організація навчальної діяльності (набуття студентами практичного досвіду у використанні електронних ресурсів та нових інформацій-

них технологій для оптимізації процесу перекладу за допомогою інтерактивних технологій навчання), на нашу думку, є найбільш вдалою, оскільки дає змогу формувати як професійно-пізнавальну, так і особистісну та соціальну компетенції, які в комплексі становлять професійну компетентність перекладача.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають як пошук та опанування студентами нових електронних ресурсів й інформаційних технологій, що постійно створюються та вдосконалюються з метою оптимізації процесу перекладу, так і підбір гомоорієнтованих інтерактивних технологій з метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх перекладачів.

#### **Список використаної літератури**

1. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / С.О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
2. Дерешко Б.Ю. Классификация информационно-коммуникационных образовательных технологий и их использование в учебном процессе вуза / Б.Ю. Дерешко // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2005. – № 6. – С. 92–103.
3. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / І.М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
4. Мацюк О.О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.О. Мацюк. – Тернопіль, 2011. – 242 с.
5. Інформаційні технології в перекладі : [навч. посіб.] / за заг. ред. Т.І. Коваль. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2010. – 261 с.
6. PROMT. Automated Translation Solutions [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.promt.com/>.
7. Селегей В. Электронные словари и компьютерная лексикография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey\\_a1.asp](http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey_a1.asp).
8. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление. – 2004. – № 4 (32). – С. 78–83.
9. Материалы по SDL Trados [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tra-service.ru/brochures>.
10. Сахневич І. Умови ефективної організації самостійної роботи із вивчення іноземної мови майбутніми технічними перекладачами в позааудиторний час / І. Сахневич // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 48–55.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013.*

---

#### **Шыба А.В. Использование новых информационных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущего переводчика средствами интерактивных технологий**

*В статье рассматривается проблема получения студентами практического опыта в использовании электронных ресурсов и новых информационных технологий для оптимизации процесса перевода, которая трактуется как главная особенность формирования профессиональной компетентности современного переводчика средствами интерактивных технологий.*

**Ключевые слова:** *электронные ресурсы, информационные технологии, интерактивные технологии, профессиональная компетентность переводчика, формирование.*

**Shyba A. The use of new information technologies in shaping the future of professional competence of an interpreter by means of interactive technologies**

*The article deals with the problem of students acquiring practical experience of using the electronic resources and new information technologies to optimize the translation process that is regarded as the main feature in development of the professional competence of contemporary translators by means of interactive technologies.*

**Key words:** *electronic resources, information technologies, interactive technologies, professional competence of the translator, development.*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

*У статті розкрито питання підготовки майбутнього вчителя до керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів. Проаналізовано наукові здобутки з питань методів навчання, підготовки вчителя до уроку на краєзнавчих матеріалах.*

**Ключові слова:** керівництво, управління, педагогічно-краєзнавча діяльність.

Свого часу, порівнюючи роботу вчителя, який перебуває на різних стадіях особистісно-професійного розвитку, Л.С. Виготський оперував двома категоріями. Перша – “учитель-рікша”, який залишився на стадії викладання і тягне на собі весь навчально-виховний процес. Друга – “учитель-вагоновожатий”, який спрямовує рух трамвая. Тобто вчитель свідомо керує своєю діяльністю і спрямовує діяльність учнів на організацію власних виконавчих дій. На думку вченого, учні безпосередньо стають учасниками в організації процесу учіння [1].

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що в теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою щодо вивчення питання підготовки майбутнього вчителя до керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів, а саме: методолого-теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів (О.О. Абдулліна, Б.С. Гершунський, С.У. Гончаренко, В.Г. Кремінь, В.С. Лутай, В.О. Огнев'юк, О.Я. Савченко, В.А. Семиченко), розвитку творчої активності особистості педагога (І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кічук, М.О. Лазарев, О.М. Пехота, М.М. Поташник, І.О. Синиця, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков та ін.); формування готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності (В.К. Буряк, К.М. Дурай-Новакова, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, О.Г. Мороз, Л.С. Рибалко, Г.В. Троцько, Л.А. Філімонюк та ін.); професійна діяльність вчителя в контексті управління (Ю.К. Бабанський, В.В. Крижко, І.П. Підласий, Є.М. Павлютенко, Є.М. Хриков та ін.). Проте важливі питання підготовки майбутнього вчителя загальноосвітніх навчальних закладів до керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів висвітлені недостатньо.

Відаючи належне теоретичній і практичній значущості зазначених наукових праць учених, слід, однак, зауважити, що в них не приділялося належної уваги розгляду питань підготовки майбутніх учителів до керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів, що й зумовлює зацікавленість зазначеною проблемою та є *метою статті*.

Успішне оволодіння педагогічною діяльністю майбутнім вчителем полягає у формуванні умінь в її організації та перетворенні. У своїй діяльності майбутній вчитель має розуміти як піднятися на новий щабель професійного успіху – це наддіяльність з організації, планування, мотивації інших видів діяльності.

Тобто об'єктом діяльності вчителя є не стільки навчальний матеріал, а учень і його взаємодія з учителем. Сенс діяльності вчителя полягає в управлінні активною і свідомою діяльністю учнів, спрямованою на засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, будь-яка педагогічна діяльність є одночасно й організаційно-управлінською діяльністю. Саме тому керівна роль у навчальному процесі належить учителю, яка полягає в організації активної діяльності самих учнів, спрямованій на засвоєння знань, умінь і навичок. На цих вихідних положеннях має будуватись педагогічно-краєзнавча діяльність майбутнього вчителя.

Педагогічно-краєзнавчій діяльності вчителя властиві функціональні елементи управлінської діяльності, а саме: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, аналіз її результатів. Кожен урок, у якому вчитель використовує краєзнавчий матеріал, починається з організаційно-психологічного моменту, насамперед чіткої постановки мети і завдань уроку, планування етапів уроку. Разом з тим слід звернути увагу на те, як володіє собою вчитель, наскільки він доброзичливий до учнів, відкритий до діалогу з ними, а також важливе значення мають жести і міміка вчителя, його настрій. Те ж стосується і всіх етапів уроку, особливо його закінчення.

Зміст – важлива складова уроку. Добір фактів, їх розподіл на кожному етапі уроку, міра їх використання. Логічність розташування краєзнавчого матеріалу, його розподіл на уроках допомагає в розумінні загальних закономірностей явищ і процесів, що розглядаються і вивчаються. Усе це підвищує інтерес до розуміння учнями навчального предмета, збагачує їх знаннями про особливості історичного розвитку рідного краю.

Ще один не менш важливий момент – це використання вчителем на уроці активних методів навчання, до яких відносять проблемні, пошукові, евристичні, саме вони потребують більшої витрати часу в підготовці вчителя до уроку.

Так, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, узагальнюючи групи методів навчання, виділяють чотири групи, а саме, методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, яка представлена чотирма підгрупами: за джерелом передачі і сприймання навчального матеріалу; за логікою передачі і сприймання навчальної інформації; за ступенем самостійності мислення школярів у процесі оволодіння знаннями, формування умінь і навичок і за ступенем керівництва навчальною роботою. Наступною групою є методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності, яка представлена двома підгрупами: методи стимулювання інтересу до навчання та методи стимулювання обов'язку і відповідальності. Методи контролю і самоконтролю у навчанні. І остання група представлена бінарними методами навчання [2].

У процесі формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя щодо керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю, важливе місце М.В. Левківський відводить методам синектики і маєвтики. Учений наголошує на тому, що серед нових технологій варто виділити формування вмінь моделювання, прогнозування, творчих умінь (які в теорії К.С. Станіславського кваліфікуються як здатність до вільного перевтілення). Такі вміння, на нашу думку, доцільно формувати й використовувати у підготовці майбутнього вчителя до керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів. При цьому, як зазначає М.В. Левківський, у використанні методів синектики і маєвтики, слід спиратись передовсім на творчі здобутки В. де Фельтре, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо,

Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського. Саме ці класики педагогіки, на думку вченого, виділяють головну особливість навчальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учнів у природі – здатність до сприймання природних явищ, об'єктів, предметів, процесів, перш за все, на емоційному рівні, шляхом переживання: таким способом всі природні об'єкти сприймаються і переживаються дітьми як живі.

М.В. Левківський наголошує на тому, що особливості методів синектики і маєвтики як засобів формування у майбутніх учителів умінь ідентифікації, перекладу, емпатії відображаються в них у процесі проведення семінарсько-практичного шляхом усвідомлення розвитку елементів творчого мислення. На цій основі у майбутніх учителів формуються творчі комунікативні, пізнавальні й організаційні уміння, які є основою відчуття відповідальності, педагогічної культури, котрі, у свою чергу, через механізм рефлексії, слугують основою зміцнення майбутньої професійної компетентності. Природно, що така діяльність у реальній практиці доповнюється виконанням майбутніми вчителями ускладнених завдань, написанням рефератів та участю в інших видах навчально-пошукової діяльності [3].

Охарактеризуємо детально методи синектики та маєвтики. Метод синектики представляє спосіб вирішення проблем і належить до групи евристичних методів (відкриття, пошук істинності знань) і є аналогічним методу мозкового штурму. Але слід враховувати певну різницю між ними. Так, у використанні синектичного штурму допустима критика, що дає змогу розвивати і видозмінювати висловлені ідеї. У проведенні такого штурму бере участь уся група з постійними учасниками, які поступово звикають до спільної роботи, критичні зауваження викладача й однокласників сприймають адекватно, не ображаються, перестають боятися критики, спільно шукають способи вирішення проблем.

Метод маєвтики, як узагальнена педагогічна категорія, – це спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на видобування за допомогою проблемних питань прихованого правильного знання (істини). Цьому методу притаманні певні ознаки, а саме: іронія (як спосіб здорового глузування над собою: “я знаю, що я нічого не знаю” (Сократ) та індукція (рух до пізнання істини у Сократа відбувається шляхом наведення, тобто підведення до самостійного висновку). Головними вимогами до використання методів синектики і маєвтики є світосприйняття, співтворчість співрозмовників у вирішенні проблемних ситуацій, у знаходженні істини; у діалозі, розмові беруть участь рівноправні партнери; формування сприятливої психологічної атмосфери в обговоренні питань, проблем; прийняття співрозмовниками багатьох ідей, підходів, у вирішенні обговорюваних актуальних проблем; проектування і моделювання шляхів пізнання тощо.

Досвід нашої роботи з майбутніми вчителями загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що в процесі педагогічно-краєзнавчої діяльності викладач має застосовувати різноманітні методи і форми організації навчання: складання структурно-логічних схем, проведення мікродосліджень, підготовка рефератів, доповідей, написання анотацій, аналіз науково-педагогічних публікацій, оформлення таблиць, опис педагогічного досвіду, вирішування педагогічних завдань, моделювання педагогічних ситуацій, зустрічі з музейними працівниками, робота



з періодичною педагогічною пресою, робота з архівними матеріалами музеїв, складання планів-конспектів, складання кросвордів та багато іншого.

Значну роль мають структурні компоненти управлінської діяльності вчителя, а саме планування роботи вчителя та учнів, організація навчальної роботи, мотивація активності учнів до роботи на уроці, поточний контроль за навчальною діяльністю учнів, коригування й аналіз результатів. Так, обов'язкове складання календарно-тематичних і поурочних планів належить до планування діяльності вчителя. У реалізації краєзнавчого підходу до викладання окремих дисциплін, наприклад, у початковій школі, це дисципліни “Людина і світ”, “Я і Україна”, “Українська мова”, “Українська література”, “Образотворче мистецтво” тощо. У середніх і старших класах – “Географія”, “Всесвітня історія”, “Історія України”, “Українська мова”, “Українська література”, тематичні плани до яких складаються з урахуванням особливостей природних, історичних умов рідного краю, рівня краєзнавчих знань учнів. Тому тематичні плани з краєзнавства, на відміну від календарних або тематичних планів з інших предметів, складаються лише за темами або розділами шкільних курсів означених предметів. Так, при складанні тематичного плану вчитель має дотримуватись таких вимог: розподіл основних питань навчальної програми; використання краєзнавчих матеріалів (текстові, картографічні, графічні, схематичні, ілюстративні тощо), які дібрані для розгляду програмних питань; використання навчально-наочних посібників з краєзнавчим змістом (відомості про рідний край); упровадження методів і прийомів за краєзнавчим підходом.

Використання вчителем краєзнавчого матеріалу можливе у всьому комплексі методів навчання, які застосовуються в школі. Так, у розповіді вчителя, у бесіді з учнями, при лекційному викладі матеріалу, при демонстрації моделей, у ряді лабораторних робіт, на екскурсіях, у роботі з книжкою, у виконанні письмових і графічних робіт знаходиться місце для різноманітного застосування місцевого матеріалу з навчально-виховною метою. Однак слід мати на увазі, що педагогічним критерієм оцінювання використання краєзнавчого матеріалу у навчанні слід вважати доцільність, тобто вчитель, готуючись до уроку, має дотримуватись відведених програмою годин у використанні краєзнавчих матеріалів. Особливо важливе значення має дотримання тих вимог, які висувуються до змісту краєзнавчого матеріалу, використаного на уроці, а саме: відбір краєзнавчого матеріалу за принципом формування в учнів наукового світогляду, узагальнення краєзнавчого матеріалу на конкретних фактах за принципом врахування життєвого досвіду і практики у навчанні та вихованні (зв'язку навчання із життям), відповідність краєзнавчого матеріалу завданням трудового, патріотичного та громадянського виховання і професійній орієнтації школярів, відповідність краєзнавчого матеріалу програмним вимогам означених вище предметів, краєзнавчі матеріали не повинні переобтяжувати та підміняти основний зміст дисципліни, викликати перевантаження учнів.

Крім загальновідомих педагогічних вимог до планування діяльності вчителя, існують і специфічні вимоги до планування педагогічно-краєзнавчої діяльності: включення до плану фактів і явищ на місцевому матеріалі; планування самостійної роботи з краєзнавчим матеріалом, зокрема зустрічей із відомими діячами краю, планування дослідницької роботи з учнями.

В оформленні конспекту уроку майбутньому вчителю слід дотримуватись таких вимог: по-перше, детально планувати етапи роботи; по-друге, чітко визначати мету уроку, освітні, виховні й розвивальні завдання; по-третє, продумувати і фіксувати питання для опитування учнів; по-четверте, пропонувати план вивчення нового матеріалу (можливо відзначити окремі фактичні дані); по-п'яте, вказати номери вправ для вироблення вмінь, закріплення й використання знань; по-шосте, зміст завдань для домашньої роботи, перелік обладнання, літератури тощо і в подальшій роботі з удосконалення планування діяльності вчителя є універсальними і стосується всіх.

Наступним компонентом підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до керівництва педагогічно-краєзнавчої діяльності з учнями є організація навчальної роботи, спрямованої на виконання плану уроку, що передбачає підготовчий та виконавчий етапи. Слід зазначити, що важливе значення у підготовці майбутнього вчителя до уроку мають: по-перше, добір і використання на уроці навчально-методичної літератури; по-друге, добір необхідних технічних засобів навчання, наочних посібників, дидактичних, методичних, енциклопедичних матеріалів; по-третє, попереднє проведення дослідів, демонстрацій, перегляд слайдів, фотокарток, фільмів; підготовка і проведення дослідів, лабораторних робіт і демонстрацій разом з учнями; по-четверте, обов'язкове виконання вправ з метою закріплення навчального краєзнавчого матеріалу разом з учнями і врахування запланованого часу на уроці та самостійно вдома.

У процесі попередньої організаційної роботи вчитель вносить певні корективи до планування уроку, а саме планує використання на кожному етапі методів та прийомів навчання, обґрунтовує доцільність реалізації принципів навчальної діяльності, деталізує змістовні завдання уроку.

Загалом організація уроків за краєзнавчими матеріалами потребує організації дій як учителя, так учнів. У свою чергу, організаційна діяльність учнів спрямована на засвоєння навчального матеріалу, стимулювання і мотивацію їх до краєзнавчої роботи, визначення навчальних цілей і завдань уроку, створення оптимальних психолого-педагогічних умов, за допомогою яких учні усвідомлюють навчальні завдання, чіткий розподіл функцій між учнями з організації практичних вправ у вивченні особливостей рідного краю, інструктаж про способи майбутньої діяльності, своєчасна допомога учням при виконанні навчальних завдань.

На уроці під керівництвом вчителя одна форма діяльності змінює іншу. Так, на зміну індивідуальній формі приходять парна, далі групова, яка згодом може бути спрямована на краєзнавчу діяльність. Учитель організовує зміну видів діяльності від репродуктивної до частково-пошукової та творчої (письмової чи усної). На початку уроку вчитель організовує вивчення нового матеріалу з елементами краєзнавства, всередині уроку – закріплення, а в кінці – контроль. Зміна видів діяльності відбувається відповідно до плану уроку.

З метою ефективності організації навчання на уроці вчитель надає допомогу, сприяє організації взаємодопомоги, створює сприятливі умови для самостійної діяльності учнів, формує почуття в учнів рівноправного партнерства, тим самим сприяючи формуванню позитивного ставлення учнів до навчання за краєзнавчими матеріалами. Стимулюванню активності учнів на уроці з вивчення краєзнавства сприяє самостійна робота учнів на уроці, виконання домашньої ро-

боти. Майбутньому вчителю слід пам'ятати, що головним джерелом мотивації учнів до краєзнавчої роботи є праця за умови, що від неї учні будуть відчувати радість власного досягнення. Тільки за такої умови з'явиться бажання повторити дію. Так, в учнів збуджується зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес до краєзнавчої роботи. Використання прикладів краєзнавчого характеру робить навчання більш зрозумілим і доступним.

Контроль за краєзнавчою роботою учнів відіграє важливу роль у підвищенні ефективності навчального процесу. Поняття "контроль" означає виявлення, вимірювання, аналіз і оцінювання знань, умінь і навичок учнів з цих питань. Контроль передбачає спостереження за діяльністю учнів, відповіді на контрольні запитання та вправи, пов'язані з краєзнавчими матеріалами, індивідуальні співбесіди з окремими учнями під час самостійної роботи класу з питань краєзнавства, обговорення письмових робіт учнів.

Спираючись, наприклад, на управлінські ідеї В.В. Крижка, Є.М. Павлютенко, І.П. Підласого та інших учених, ми звертаємо увагу майбутнього вчителя на ті аспекти управління, які слід використовувати, на наш погляд, у педагогічно-краєзнавчій діяльності з учнями. Так, І.П. Підласий у системі перевірки розглядає і пояснює п'ять ланок контролю в логічній послідовності. Перша – це попередній вияв рівня знань учнів. Друга ланка – це поточний контроль з кожної теми. Третя ланка – це повторна перевірка. Четверта ланка – періодична перевірка знань та умінь учнів з цілого розділу або з певної теми. П'ятою ланкою в організації перевірки є підсумкова перевірка, яка проводиться в кінці кожної чверті, семестру та всього навчального року. Вчитель має пам'ятати, що це, насамперед, діагностика досягнутого рівня якості навчання учнів [5].

Майбутньому вчителю слід завжди пам'ятати, що підготовка до перевірки знань має проводитись з перших днів навчальних занять. Слід ретельно добирати питання, пов'язані з педагогічно-краєзнавчою діяльністю до теми і пам'ятати, що ефективність цієї роботи залежить від контролю за діяльністю учнів. Якщо буде правильно здійснено контроль, то в учнів з'явиться бажання пізнавати рідний край і все, що з цим пов'язано.

Наступним структурним компонентом навчального процесу є аналіз результатів досліджень із педагогічно-краєзнавчої діяльності. Навчальний процес є, з одного боку, завершальним етапом оволодіння певним змістом навчального матеріалу, а з другого – своєрідною сполучною ланкою в системі навчальної діяльності. Так, очікуючи оцінки за власну навчальну діяльність, учень наполегливо працює, тим самим утверджується його статус у колективі. На завершення педагогічно-краєзнавчої діяльності вчителя з учнями здійснюється аналіз та оцінювання досягнутих результатів.

**Висновки.** Таким чином, під час керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів на кожному етапі уроку вчитель ставить чіткі цілі і перед самим собою, і перед учнями, раціонально плануючи педагогічно-краєзнавчу діяльність, тобто розробляє програму досягнення цілей – цілепокладання навчання і виховання на уроці, використовуючи краєзнавчі матеріали. Саме вчитель має ефективно проконтролювати процес і результат засвоєння учнями відповідних елементів навчально-краєзнавчої інформації, проаналізувати результативність педагогічно-краєзнавчої діяльності і внести до неї необхідні корективи.

Стаття не вичерпує проблему підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до керівництва педагогічно-краєзнавчою діяльністю учнів. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективи подальшої розробки досліджуваної теми, а саме виявлення особливостей впровадження нових форм і методів щодо підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності та застосування визначених особливостей в сучасній українській вищій педагогічній школі.

#### **Список використаної літератури**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; [под ред А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
2. Галузинський В.М. Педагогіка. Теорія та історія : [навч. посіб.] / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К., 1995. – 237 с.
3. Левківський М.В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя / М.В. Левківський // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2002. – № 9. – С. 3–5.
4. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. / Василь Васильович Крижко. – 2-ге вид., доп. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
5. Подласый И.П. Педагогика : учеб. для студ. высших пед. учеб. завед. / И.П. Подласый. – М. : Просвещение : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.01.2013.*

---

#### **Шумилова И.Ф. Подготовка будущего учителя к руководству педагогически-краеведческой деятельностью учеников**

*В статье рассмотрен вопрос подготовки будущего учителя к руководству педагогически-краеведческой деятельностью школьников. Проанализированы научные исследования по вопросам методов обучения, подготовки учителя к уроку на краеведческих материалах.*

**Ключевые слова:** *руководство, управление, педагогически-краеведческая деятельность.*

#### **Shumilova I. Preparing future teachers to pedagogical and management activities of local history schoolchildren**

*In the article the question of preparing future teachers to guide pedagogical-regional studies of schoolchildren. Scientific researchers are analyzed research on teaching methods, teacher preparation for a lesson on local history materials.*

**Key words:** *leadership, management, pedagogical and natural history activities.*

# ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.036.5:371.134:373.3(410)(045)

Т.В. КАРАКАТСАНІС

## КРЕАТИВНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті висвітлено особливості креативного співробітництва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії.*

**Ключові слова:** креативне співробітництво, форми, методи, проект.

Сьогодні розвиток креативності особистості є важливим завданням вітчизняної системи освіти (Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Указ Президента України “Про проведення у 2013 році в Україні Року дитячої творчості” № 756/2012 ). В умовах євроінтеграції значний інтерес для науковців нашої країни (Н.М. Авшенюк, В.М. Базуріна, Ю.В. Кіщенко, О.П. Пічкарь, Л.П. Пуховська, С.М. Старовойт, Н.П. Яцишин та ін.) становить вивчення освітнього досвіду високорозвинутих європейських держав, таких як Велика Британія, яка, за даними звіту Всесвітнього економічного форуму (The Global Competitiveness Report 2012–2013), посідає третє місце у світі за рівнем якості наукових досліджень у вищих навчальних закладах, тобто має високий індекс інноваційності в галузі освіти, і друге місце – за рівнем співробітництва ВНЗ з державними й комерційними структурами. Проте на сьогодні практика Великої Британії щодо креативного співробітництва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є ще малодослідженою, що й зумовлює актуальність цього питання.

**Мета статті** – висвітлити особливості креативного співробітництва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії.

Національний дорадчий комітет з питань креативної та культурної освіти Британії (далі – НДКККО) ще в 1999 р. визначив необхідність організації креативного співробітництва вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів у країні, зі школами, бізнес-структурами, культурними організаціями (музеями всіх типів, галереями, мистецькими, спортивними асоціаціями та іншими предметними чи молодіжними товариствами) і з окремими креативними фахівцями (включаючи артистів, архітекторів, розробників мультимедійних продуктів та науковців) [1, с. 138]. На думку НДКККО, навчальні заклади не можуть самотійно, без креативних партнерств, досягти визначених державою відповідних стандартів [1, с. 150].

Теоретичним підґрунтям такого рішення стала модель креативності американського вченого М. Чіксентміхайі, в якій він показав, що суспільство (експерти, креативні фахівці, ментори) і домен (досвід, сфера діяльності) роблять значний внесок у розвиток креативності особистості. На його думку, креативність виникає лише при взаємодії людини із суспільством і доменом [3, с. 16].

Креативна співпраця є взаємовигідною для всіх її учасників. Як зазначає НДКККО [1, с. 142], основними перевагами партнерств для майбутніх педагогів є оволодіння вміннями та набуття досвіду креативної діяльності в процесі роботи з фахівцями, для останніх – це засвоєння нових знань, умінь і навичок міждисциплінарного характеру з метою розширення меж власної творчої практики.

Наукові пошуки ефективних форм і методів взаємодії навчальних закладів та креативних спеціалістів тривають у Великій Британії вже понад 30 років [1, с. 138], проте лише на початку XXI ст. ці дослідження набули державного значення. Сьогодні основними формами співпраці є короткострокові й довгострокові проекти, одноразові виступи, семінари та практичні заняття з креативними практиками [1, с. 146]. У межах проектної форми роботи застосовують усі інші форми й методи, тому далі розглянемо детальніше саме її особливості.

Аналіз документів, пов'язаних з реалізацією ініціатив національного значення (проекту “Стар” (the STAR Project, 2002–2003 pp.), проекту “ХАРТС” (the HEARTS project, 2004–2006 pp.), програми “Креативність у професійній підготовці вчителів” (“Creativity in Initial Teacher Education”, 2004–2008 pp.) дав змогу визначити, що проектна діяльність включає три етапи.

1. Так, на *підготовчому етапі* форми й методи організації спільної роботи такі:

- *науково-методичні семінари та тренінги* для викладачів, менторів і креативних фахівців, які проводять останні або організатори проектів. На них обговорюють теоретичні й практичні питання, такі як розуміння ключових понять проекту (наприклад, креативність, креативне навчання), обґрунтування актуальності теми проекту, оцінювання творчої діяльності [9, с. 137], перегляд відео попередніх практик та їх аналіз, вироблення спільного бачення креативної діяльності фахівців у навчальних закладах [7, с. 6] тощо;

- *дискусії* між партнерами або *педагогічні дебати* на різноманітну тематику. Наприклад, обговорення шляхів удосконалення мистецької підготовки (основним завданням якої є розвиток креативності майбутніх учителів) на основі співпраці шкіл, креативних практиків і ВНЗ [5, с. 20];

- *спільні засідання з планування* проектів, які передбачають колегіальне визначення завдань, етапів, часових рамок, змістових та процесуальних аспектів проектної роботи тощо. Засідання часто починають з виступу креативного фахівця, який знайомить аудиторію зі стадіями специфічного креативного процесу (наприклад, етапами розробки дизайну) і можливим внеском студентів. Далі особливості планування обговорюють усі учасники [9, с. 142]. Приклад плану креативного проекту коледжу Голдсміт Лондонського університету, який зосередився на організації карнавальної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, взявши за основу ідею найбільшого вуличного фестивалю Європи – лондонського карнавалу Ноттінг-Хілл [7, с. 3–8], наведено в таблиці.

Крім того, більшість креативних професіоналів проходить спеціальну педагогічну підготовку. Практика залучення їх до співпраці з навчальними закладами у Великій Британії показала важливість оволодіння творчими фахівцями необхідними знаннями, уміннями й навичками для роботи в освітньому секторі, адже за таких умов ефективність партнерств значно зростає [2, с. 5–6]. Сьогодні основними способами педагогічної підготовки в країні є:

а) використання практичних керівництв [2], які знайомлять фахівців з досвідом їх попередників, сучасними тенденціями в освіті, корисними посиленнями, компетенціями креативного практика, плануванням креативних навчальних проєктів, методикою співробітництва з навчальними закладами, оцінюванням проєктної діяльності тощо;

б) проходження курсів різної тривалості (від 1 дня до 6 місяців) і тематики. Наприклад, на базі Університету Сассекс [8] практики можуть обирати один із таких напрямів: а) ознайомлення зі специфікою роботи навчальних закладів (“Мистецтво та навчання – Моя креативність, ваша креативність”, “Вступ до роботи в навчальному закладі”, “Наступні кроки”); б) підготовка до проєктної діяльності в широкому контексті (“Подолання розриву”, “Творчі підприємницькі здібності для креативних практиків”); в) особливості колективної роботи (“Фасилітативні уміння”, “Надання можливості голосу учасникам”); г) співробітництво з культурними організаціями (“Робота з культурними організаціями”);

в) здобуття практиками відповідної освіти у вищих навчальних закладах. Творчі фахівці зі ступенем бакалавра зі своєї спеціальності мають можливість пройти професійно-педагогічну підготовку магістерського рівня, наприклад, за спеціальністю “Креативна освіта” [6].

Таким чином, вибір тих чи інших форм і методів організації спільної діяльності на підготовчому етапі продиктований основними його завданнями: вироблення викладачами ВНЗ, креативними професіоналами й менторами спільного бачення своєї майбутньої колективної діяльності; планування роботи; оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками для якісного проведення запланованих заходів.

2. На наступному, *основному, етапі* застосовують такі форми й методи:

– *спеціальні модулі*, розробка та викладання яких здійснюється креативними професіоналами самостійно або разом із тьюторами (наприклад, модулі чотири-тижневого курсу “Карнавал” в коледжі Голдсміт Лондонського університету (див. табл.); модуль “ХАРТС” в Кентерберійському університеті Крайст Черч, спрямований на оволодіння студентами теоретико-методичними основами розвитку креативності особистості в процесі проєктної діяльності міжмистецького характеру [4, с. 6]); участь практиків у реалізації циклу *програмих модулів*, розроблених викладачами ВНЗ (наприклад, спільне читання лекцій і проведення практичних занять з дисциплін мистецького циклу креативними професіоналами й викладачами ВНЗ у коледжі Ньюман та Університеті Центральної Англії [5, с. 21–22]);

– *конференції*, організовані креативними фахівцями й тьюторами програм для студентів, викладачів ВНЗ та менторів. Наприклад, у межах програми “Креативність у професійній підготовці вчителів” в Університеті Честер було проведено дві конференції: 1) для майбутніх учителів початкової школи [3], організованої креативними професіоналами з метою формування в студентів розуміння творчих процесів і людей. Для цього фахівці (ілюстратори, дизайнери, художники, скульптори, цифрові художники, музиканти, оповідачі, поет і хореограф) демонстрували, як

відбуваються творчі процеси з власної практики; разом зі студентами досліджували, що означає бути “творчою особистістю”; 2) для вчителів початкових шкіл північно-західного регіону Англії [3] з метою поглиблення розуміння концепту “креативність” і його значення для навчання дітей і молоді. Необхідність такого заходу зумовлена важливою роллю менторів у професійній підготовці майбутніх учителів;

– *тематичні дні/тижні* – ще одна форма креативного співробітництва у Великій Британії. Так, в Університеті Манчестер Метрополітен тематичний тиждень “Арт-локація” (у межах проекту “ХАРТС”) передбачав “дводенний фестиваль практичних занять” [4, с. 15] у мистецькому центрі Лаурі (the Lowry Centre in Salford), протягом якого студенти відвідали заняття з музики, хореографії й образотворчого мистецтва, на яких креативні професіонали застосовували різні способи міжмистецької взаємодії. У кінці тижня фахівці разом з тьюторами та менторами базових шкіл університету організували фінальний виступ студентів перед місцевою громадою;

– *практика в початковій школі* – важлива форма креативного співробітництва практично в усіх ВНЗ, залучених до вищезгаданих проектів. Практика передбачає: 1) проведення показових уроків у початковій школі креативними фахівцями [5, с. 21]; 2) спільну розробку учасниками річних і поурочних планів з метою формування умінь у студентів застосовувати креативні підходи до викладання предметів початкової школи [3]; 3) проведення уроків і позакласних занять майбутніми вчителями (наприклад, студенти Плимутського університету в контексті проекту “ХАРТС” провели урок музики в абатстві з використанням методів заохочення учнів до музично та художньо-образної діяльності [4, с. 10]).

Таким чином, на основному етапі співробітництво відбувається в ході роботи над *модулями*, які дають змогу ознайомити майбутніх учителів з теоретико-методичними основами розвитку креативності особистості засобами мистецтва в умовах вищої та початкової школи; проведення *конференцій*, за допомогою яких учасники поглиблюють розуміння різних концептів, пов’язаних з креативністю, вивчають способи розвитку креативності студентів і учнів; *тематичних днів*, які сприяють збагаченню досвіду практичної мистецької діяльності студентів, розвитку їх художньо-творчого потенціалу; *практики в початковій школі*, яка дає змогу сформуванню в студентів практичні вміння застосування креативних підходів до викладання предметів початкової школи.

3. На *заключному етапі* проектна група аналізує й здійснює оцінку діяльності за допомогою:

– *рефлексії*, що передбачає опис подій, аналіз їх впливу на учасників, оцінку успішності проектної діяльності відповідно до спільно визначених критеріїв, визначення ефективності використаних методів, висловлення оціночних суджень щодо реалізації завдань проекту [2, с. 22] тощо;

– *опитування* (анкетування, інтерв’ю) студентів та викладачів ВНЗ. Наприклад, за результатами вивчення модулів “Стар” студенти й викладачі коледжу Ньюман, Університету Центральної Англії та Вулвергептонського університету відповідали на такі запитання: “Чому ви обрали факультативні модулі “Стар”? Як нові модулі доповнили програму підготовки майбутніх учителів початкових класів? Які вміння й розуміння ви отримали в результаті вивчення модулів? Яким чином ці модулі вплинуть на вашу подальшу професійну діяльність?” [5, с. 5];

– *спільного обговорення результатів*, часто в електронному режимі на форумах в університетських мережах [4].







Учасники подають отримані результати шляхом публікації ресурсів на вебсайтах, переважно локальних; підготовки матеріалів студентами для використання в початкових школах; розробки нових модулів або внесення змін до вже існуючих; підготовки публікацій та доповідей для конференцій за результатами проектної діяльності (наприклад, представники всіх шести ВНЗ, які взяли участь у реалізації проекту “ХАРТС”, підготували спільний виступ на щорічній конференції Ради університетів на підтримку педагогічної освіти (UCET) у листопаді 2006 р. [4, с. 52]).

**Висновки.** Отже, креативне співробітництво в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії має свої особливості, а саме: підтримується на національному рівні, основна увага зосереджена на предметах мистецького циклу; співробітництво має професійно орієнтований характер, важливими його учасниками є ментори; вагоме значення надається підготовці учасників до проектної діяльності; важливим є й той факт, що вищезазначені ініціативи реалізуються з метою підтримання креативного партнерства після їх завершення [4; 5; 9].

#### **Список використаної літератури**

1. All Our Futures: Creativity, Culture and Education: report / National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. – Sudbury : DfEE, 1999. – 242 p.
2. Artists in creative education. Unlocking children’s creativity – a practical guide for artists. – Newcastle : CCE, 2011. – 31 p.
3. CITE. Initial findings of the involvement of Creative Practitioners in the Primary BA QTS Initial Teacher Training programme at the University of Chester [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://escalate.ac.uk/5312>.
4. Downing D. HEARTS Higher Education, the Arts and Schools: an Experiment in Educating Teachers / D. Downing, E. Lamont. – Slough : NFER, 2007. – 54 p.
5. Downing D. The STAR Project and Initial Teacher Training: an evaluation / D. Downing, R. Watson. – Slough : the NFER, 2004. – 35 p.
6. Falmouth University. Creative Education MA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.falmouth.ac.uk/201/courses-7/postgraduate-courses-43/creative-education-ma-4745.html>.
7. Performing Arts and Carnival in Initial Teacher Education and Schools: HEARTS Project at Goldsmiths, University of London 2005–2006. – London : Goldsmiths Department of Education Studies, 2007. – 24 p.
8. The University of Sussex. Training courses for creative practitioners [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sussex.ac.uk/creativepartnerships/training/partners>.
9. Ward S.C. Understanding Creative Partnerships: An examination of policy and practice. Doctoral thesis / S.C. Ward. – Durham : Durham University, 2010. – 239 p.

*Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.*

---

#### **Каракатсанис Т.В. Креативное сотрудничество в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в Великобритании**

*В статье освещены особенности креативного сотрудничества в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в Великобритании.*

**Ключевые слова:** *креативное сотрудничество, формы, методы, проект.*

**Karakatsanis T. Creative collaboration in the training of primary school teachers in the UK**

*This paper deals with peculiarities of creative partnerships in the initial training of primary school teachers in the UK.*

**Key words:** *creative partnerships, forms, methods, project.*

## ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ЗАСІБ СТАЛОГО РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено проблемі розвитку освіти регіону. Доведено, що забезпечити сталий розвиток освіти можна за умови здійснення педагогічної експертизи з використанням системи індикаторів. Визначено теоретичні засади їх розробки та чинники, що впливають на саму експертизу й умови її здійснення.*

**Ключові слова:** педагогічна експертиза, сталий розвиток, регіональна система загальної середньої освіти, індикатор, чинники.

Сталий розвиток цивілізації як головна стратегія розвитку XXI ст. передбачає сталий розвиток соціальних інституцій, у тому числі системи загальної середньої освіти.

Удосконалення та розвиток системи освіти потребують вичерпного знання про її стан, тобто отримання повної, об'єктивної, релевантної, адекватної, точної інформації, що на основі експертного оцінювання дасть змогу приймати ефективні управлінські рішення, визначати шляхи вирішення проблем, обґрунтовувати напрями розвитку загальної середньої освіти регіону.

З огляду на це актуальним стає запровадження педагогічної експертизи, яка передбачає не лише дослідження педагогічних явищ, об'єктів, процесів, результатів діяльності, а й узгодження пріоритетів діяльності навчальних закладів у межах державно-громадських вимог та інтересів учасників навчального процесу.

Узагальнення основних положень наукових праць, у яких розглядаються питання експертизи в галузі освіти, уможливило визначення значущих для дослідження напрямів, а саме: філософські та методологічні засади експертизи (М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Баронене, Д. Леонтєв, А. Тубельський, Ю. Швалб); структура експертизи в освіті (С. Бешелєв, В. Бухвалова, Ф. Гурвич, С. Кучер, Я. Плінер, В. Черепанов); науково-методичне забезпечення експертної діяльності (І. Драннікова, Є. Стачева, Є. Усова, В. Ясвін); експертиза освітніх інновацій, освітніх систем (Л. Буркова, Л. Даниленко, Дж. Елті, Т. Новикова, В. Паламарчук, Л. Подимова, Т. Сидоріна, В. Сластьонін); експертиза педагогічних об'єктів (В. Бувалов, Я. Плінер, С. Татарченкова, А. Тубельський); забезпечення гуманістичного характеру процесу педагогічної експертизи (А. Асмолов, С. Братченко, Г. Іванченко, Г. Скірбекк, Б. Юдин).

Теоретичний аналіз свідчить, що на сучасному етапі розроблено наукову базу експертизи в освіті, окреслено коло ідей і положень щодо її окремих аспектів, проте недостатньо дослідженими є проблеми використання її результатів для забезпечення сталого розвитку системи освіти регіону.

**Мета статті** – визначити можливості застосування педагогічної експертизи для ефективної реалізації концепції сталого розвитку системи загальної середньої освіти регіону.

Концепція сталого розвитку, як складна сукупність взаємодетермінованих соціальних, економічних, політичних, екологічних, морально-духовних, міжнародних та інших процесів, є ключовим моментом ефективності діяльності як на індивідуальному, регіональному, національному, так і світовому рівнях. Реалізація концепції сталого розвитку потребує коригування шкали життєвих цінностей зі зростанням ваги моральних та духовних компонентів.

Визначення провідних ідей сталого розвитку, обґрунтування чинників, умов і процесів, що зумовлюють його реалізацію, аналіз, синтез та узагальнення наукових фактів щодо модернізації системи загальної середньої освіти регіону, у своїй сукупності є підґрунтям для вирішення наукової проблеми – створення теорії й практики сталого розвитку загальної середньої освіти регіону “при зміні соціально-економічних відносин в Україні, що адекватні процесам глобалізації та регіоналізації у суспільстві” [3, с. 5].

Провідними засадами загальної середньої освіти, що базується на втіленні концепції сталого розвитку для задоволення потреб ХХІ ст., є: право на розвиток усіх без винятку учасників навчально-виховного процесу; свобода у визначенні власного розвитку; неперервність та вчасність у зміні поколінь педагогічних працівників; підтримка й шанування, опора на здобутки попередніх поколінь, їх збереження; творчий розвиток спадщини та врахування потреб наступних поколінь у можливості власного розвитку.

Визначені засади збігаються з Програмою дій “Порядок денний на ХХІ століття”, де наголос зроблено на “переорієнтацію освіти на питання сталого розвитку” [4, с. 327].

Будь-який розвиток повинен мати чітко визначені цілі, сукупність показників, що відображають процес розвитку, відстеження яких надасть можливість оцінити його динаміку та критерії досягнення.

Отже, проведення педагогічної експертизи вимагає розробки індикаторів, які чітко описують і кількісно характеризують зв'язки між різними видами діяльності та вплив на них; показників, що відображають внутрішні й зовнішні характеристики освіти, та критеріїв, які дають змогу виміряти цей розвиток.

Індикатори – це частина інформації або даних, яка використовується для оцінювання ситуації та прийняття рішень і адаптується таким чином, щоб великий обсяг первинної інформації зробити більш доступним та зрозумілим.

Необхідність введення індикаторів сталого розвитку пояснюється великою різноманітністю первинної інформації про економічні, соціальні та екологічні процеси й неможливістю порівняння даних для прийняття управлінських рішень. Індикатори дають змогу оцінити великий обсяг кількісної інформації, що зводиться до єдиного значення (звичайно, при цьому виникає проблема ваги кожного індикатора, що становить індекс) [1].

Система показників або індикаторів сталого розвитку є найважливішим інструментом оцінювання рівня сталості та якості освіти й характеризує різні напрями та аспекти її сталого розвитку.

Проте розробка індикаторів сталого розвитку освіти вимагає врахування як особливостей самої освіти, так і особливостей вимірювання в ній та вимог до агрегування, аналізу й використання інформації.

З огляду на досвід розробки міжнародних індикаторів сталого розвитку нами зроблено спробу виокремити індикатори сталого розвитку регіональної системи освіти. При їх розробці ми враховували такі вимоги:

- індикатори мають бути комплексними та комбінованими, що викликає необхідність вирішення ряду методологічних проблем, пов'язаних з питанням коректного агрегування, заміщення та стандартизованості підходів до них. Незважаючи на ці проблеми, саме комбіновані індикатори становлять значний інтерес при розробці індексів сталого розвитку певних систем, об'єктів, територій як на локальному, так і на міжнародному рівні;

- індикатори сталості мають бути перспективними та далекоглядними для того, щоб їх можна було використовувати як вимір прогресу в досягненні освіченості поколінь. У міжнародній практиці таким вимогам відповідає “індикатор тенденцій”, який описує тенденції минулого й надає опосередковану інформацію про майбутню сталість. Значущість індикатора тенденцій у визначенні перспектив може зростати, якщо пов'язати його з точками відліку, які визначають початкові, проміжні чи кінцеві кроки в напрямі досягнення цілей сталості;

- індикатори мають бути ефективними з погляду їх інтегрованості до процесу прийняття рішень, оскільки забезпечать удосконалення процесу збору первинної інформації, її обробку й зумовлять доцільне використання отриманої та відповідним чином обробленої інформації для прийняття ефективних рішень.

В основу розробленої системи індикаторів експертизи покладено: показники та індикатори сталого розвитку, особливості освіти на сучасному етапі її модернізації, характерні ознаки регіональної системи освіти й сутнісні характеристики педагогічної експертизи.

Теоретичною основою розробки індикаторів сталого розвитку регіональної системи освіти стали:

- теорія глобальної стратегії, яка акцентує необхідність створення єдиної стратегії, спрямованої на ефективну діяльність у цілому. Це зумовлює вироблення стратегічної мети, яка поступово реалізується завдяки постановці завдань на окремих етапах її здійснення. Така мета є системотвірною й забезпечує взаємозв'язок діяльності окремих підсистем;

- теорія адаптації, яка забезпечує узгодження вимог і очікувань, створює комбінації найбільш вигідних напрямів дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища;

- теорія управління за результатами, інтегративним показником якого є підвищення рівня життя.

Для розробки індикаторів сталого розвитку регіональної системи освіти ми використали декомпозиційний підхід, алгоритм використання якого полягає в такому:

- на основі характеристики регіональної системи освіти та засадних принципів розвитку, сталого зокрема, виокремлюємо складові, які забезпечують розвиток освіти й розвиток яких, у свою чергу, сприяє розвитку регіональної системи освіти (соціум, освітнє середовище регіону, ресурсне забезпечення, інституційні складові освіти);

- шляхом аналізу характеристик цих складових виокремлюємо групи показників, які безпосередньо впливають прямим та зворотним чином на систему

освіти регіону (наприклад, група показників – населення регіону – розкривається показниками чисельності, освіченості, здоров'я населення та споживання ним освітніх послуг);

- на основі концепції сталого розвитку декомпозуємо кожен показник та встановлюємо індикатори, що відображають його динаміку;
- узагальнюємо результати та оформлюємо таблицю.

Таблиця

**Індикатори сталого розвитку регіональної системи освіти**

Група показників	Показник	Індикатор
1	2	3
Інституційні показники		
Результативність освіти	Рівень навчальних досягнень учнів	Показники ДПА
		Результати ЗНО
		Кількість свідоцтв, атестатів з відзнакою
	Вступ до ВНЗ	Відсоток учнів, які вступили до ВНЗ за бажаним профілем
	Участь у предметних олімпіадах	Відсоток перемог учнів в олімпіадах з профільних предметів до загальної кількості перемог
	Охоплення учнів поза-класною та поза-шкільною роботою	Відсоток учнів, які займаються в предметних гуртках, факультативах, поза-шкільних навчальних закладах
Якість освіти	Освіта як особистий ресурс	Конкурентоспроможність
		Соціальна адаптивність
		Мобільність випускників
	Освіта як ресурс розвитку території	Ступінь використання освітніх ресурсів для територіального розвитку
		Місце в інвестиційній привабливості регіону
		Зростання продуктивності праці при зростанні частки мешканців із вищою освітою
		Консалтингова участь освітян у регіональних програмах
		Проектування діяльності, розробка програм діяльності
		Створення умов для освіти впродовж життя
		Освіта як ресурс інвестиційної привабливості
	Частка учнів з інших регіонів	
	Місце регіону в рейтингах	
	Готовність керівників навчальних закладів до створення й використання нових технологічних та управлінських рішень	



Продовження табл.

Група показників	Показник	Індикатор
Розвиток освіти в регіоні	Реалізація регіональних програм	Оптимальне впровадження освітніх концепцій, що зумовлені знаннями освітньої ситуації в регіоні, реальними фінансовими можливостями
		Підвищення рівня поінформованості громадськості щодо результативності діяльності закладів освіти
		Розширення доступу до високоякісної освіти
		Забезпечення вигідності освіти для вкладання коштів
	Формування політики розвитку освіти на регіональному рівні	Здійснення моніторингу, експертизи освітніх послуг з позицій інтересів споживачів та сучасних тенденцій розвитку освіти
		Запровадження системи постійного відстеження запитів і потреб населення на освітні послуги для забезпечення оптимального функціонування й розвитку навчальних закладів
		Залучення всіх зацікавлених осіб до організацій та створення відповідних соціокультурних умов і розвитку освітнього середовища

З огляду на обсяг статті наводимо фрагмент системи індикаторів сталого розвитку загальної середньої освіти регіону [2].

Ефективна реалізація концепції сталого розвитку в системі загальної середньої освіти регіону та доцільне використання розроблених індикаторів можливе, якщо рушійною силою цих процесів буде педагогічна експертиза. Такий висновок уможливають її характерні особливості та основи положення концепції сталого розвитку, а саме:

- концепція сталого розвитку базується на світоглядних засадах розвитку та загальнолюдській системі цінностей, педагогічна експертиза – це гуманітарний за метою й гуманістичний за цінностями спосіб пізнання дійсності;

- застосування концептуальних засад сталого розвитку для розвитку системи освіти регіону породжує ситуації невизначеності, що зумовлює застосування експертизи, яка використовується при дослідженні ситуацій і явищ принципово невизначених та є особливим способом вивчення проблем, що важко формалізуються;

- визначення перспектив сталого розвитку регіональної системи освіти передбачає не лише визначення та усунення причин деструктивних змін, що відбуваються в системі, а й закріплення конструктивних, що можна здійснити за допомогою педагогічної експертизи, яка передбачає не лише оцінювання, а й діагностику та прогнозування розвитку педагогічної системи;

- сталий розвиток регіональної системи освіти передбачає сукупність індикаторів та їх вимірювання, що робить доцільним застосування педагогічної експертизи, яка застосовує засоби та техніки експертних систем, узагальнює різні форми розпізнавання необхідної для прийняття ефективних рішень інформації, а також забезпечує як кількісне, так і якісне оцінювання педагогічної системи;

- складність процесів розвитку, сталого розвитку, сталого розвитку регіональної системи освіти потребує залучення кваліфікованих незалежних фахівців, використання яких є головною характерною рисою експертних досліджень;

- сталий розвиток регіональної системи освіти передбачає прийняття ефективних управлінських рішень, складовою яких є педагогічна експертиза.

При запровадженні педагогічної експертизи необхідно врахувати такі чинники, які справляють вплив на саму експертизу та умови її здійснення:

- чинник агрегування, який полягає в агрегуванні інформації про учасників педагогічної системи, підсистеми при збільшенні рівня ієрархії;

- інформаційний чинник, що передбачає зміни інформаційного навантаження учасників системи;

- чинник невизначеності, що відображає залежність поінформованості учасників системи про суттєві внутрішні й зовнішні параметри їх функціонування та розвитку;

- організаційний чинник, що передбачає зміни в співвідношенні влади, тобто у виділенні таких елементів, які мають можливість впливати на інші елементи системи;

- економічний чинник, який зумовлений змінами фінансових, матеріальних, організаційних та інших ресурсів системи при зміні складу учасників системи, яким притаманні власні інтереси. Економічний чинник відображає баланс ресурсів.

Урахування зазначених чинників зробить процес педагогічної експертизи сталого розвитку загальної середньої освіти регіону більш передбачуваним, доцільним, що позначиться на ефективності та зумовить його високий кінцевий результат.

**Висновки.** Отже, використання педагогічної експертизи має стати регулятором, фактором забезпечення сталого розвитку загальної середньої освіти регіону, що зумовлює необхідність розробки механізму використання розроблених індикаторів у системі освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Індексна оцінка факторів внутрішньошкільного середовища : метод. рек. / упоряд. Г.М. Даниленко. – Х. : УНДІ ОЗДП, 1997. – 24 с.

2. Касьянова О.М. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теорія і практика : монографія / О.М. Касьянова. – Харків : НТУ “ХПІ”. – 445 с.

3. Мещанінов О.П. Методики оцінки розвитку університетської освіти : навч.-метод. посіб. / О.П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 96 с.

4. Програма дій “Порядок денний на XXI століття” (“Agenda 21”) / пер. з англ. ВГО “Україна. Порядок денний на XXI століття”. – К. : Інтелсфера, 2000. – 360 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

**Касьянова Е.Н. Педагогическая экспертиза как средство устойчивого развития региональной системы образования**

*Статья посвящена проблемам развития образования региона. Доказано, что обеспечить устойчивое развитие можно при условии осуществления педагогической экспертизы с использованием системы индикаторов. Определены теоретические основы их разработки и факторы, которые влияют на саму экспертизу и условия её осуществления.*

**Ключевые слова:** педагогическая экспертиза, устойчивое развитие, региональная система общего среднего образования, индикатор, фактор.

**Kasyanova O. Pedagogical expertise as a way of a sustainable development of a regional education system**

*The article is devoted to problems of a development of education of the region. The article deals with problems of education in the region. It is proved that it is possible to provide a sustainable development on condition of implementation of pedagogical expertise, using a system of indicators. Theoretical bases of their development and factors which influence expertise and conditions of its implementation are defined.*

**Key words:** pedagogical expertise, sustainable development, regional system of secondary education, indicator, factor.

## ЄВРОКЛУБИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ОСЕРЕДКИ ПРОПАГУВАННЯ МІЖНАРОДНИХ ПРОГРАМ З ПИТАНЬ ОСВІТИ ТА ОБМІНУ ДОСВІДОМ

*У статті розглянуто питання популяризації міжнародних молодіжних програм у сфері освітнього обміну досвідом серед учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів, роль дітей – лідерів Євроклубів у цьому процесі та вплив Євроклубів на формування власної життєвої та громадянської позиції учнів у сучасному суспільстві.*

**Ключові слова:** Євроклуб, міжнародні програми, обмін досвідом, формування власної позиції.

Сучасне суспільство перебуває на етапі активного пошуку вирішення проблеми міжкультурного спілкування. Тому виникає нове поняття – “міжнародна освіта”, яка покликана забезпечити знайомство та занурення людини у світ різних культур, можливість спілкуватись мовою народів різних країн. Високий рівень освіти громадян необхідний для їх культурного розвитку та духовного становлення, активної участі в управлінні державою, створенні власних матеріальних благ. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. виявляє найбільш важливі напрями у сфері міжнародної співпраці, спрямованої на інтеграцію української освіти в світовий освітній простір [16]. Згідно з Національною доктриною в Україні, повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний, інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. У сучасних умовах особливого значення набуває розвиток міжнародних зв'язків у сфері освіти. Стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід освіти, здобутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг; поглиблення міжнародного співробітництва; розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у програмах та проектах міжнародних організацій і співтовариств; розвиток інформаційних технологій та розширення комунікативного середовища, яке, у свою чергу, змінилось за дуже короткий проміжок часу [1]. Саме тому на перший план висувається проблема налагодження міжкультурних контактів, міжнародні зв'язки передбачають участь у діалозі культур з метою формування в учнів системи цінностей як усвідомлених смислів життя, що дає змогу зрозуміти себе як особистість, яка належить до певного мовного та культурного середовища. У наш час регулярно проходять міжнародні конференції з освіти, публікуються міжнародні та національні журнали з проблем міжнародної співпраці у сфері освіти. Надзвичайної актуальності набувають питання формування адекватної оцінки діяльності Європейського Союзу, переваги та недоліки, можливі вирішення питання євроінтеграції, обмін досвідом і налагодження контактів з подальшою співпрацею в усіх сферах життєдіяльності. Питання обміну досвідом на базі середнього загальноосвітнього закладу здійсню-

ється через залучення учнів, зокрема лідерів Євроклубів, до проектної діяльності, участі в різноманітних конкурсах, молодіжних ініціативах, семінарах, творчих майстернях, конференціях, програмах тощо. За допомогою рисунка розглянемо шляхи реалізації обміну досвідом серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

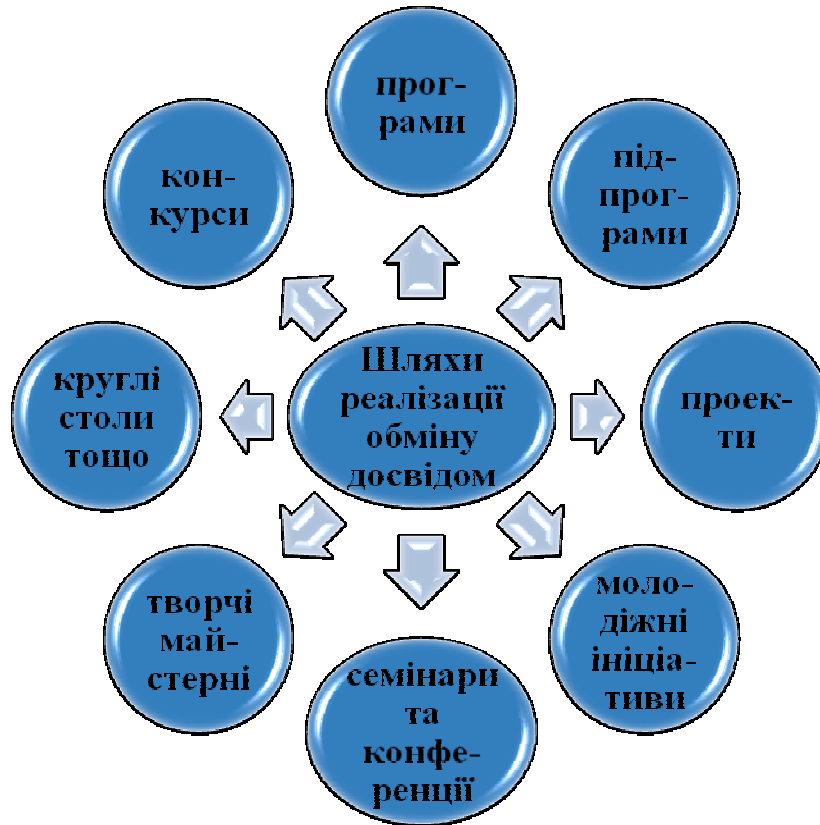


Рис. Шляхи реалізації обміну досвідом серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Ми ставили за мету проаналізувати подані на рисунку шляхи розвитку сучасного інтегрованого суспільства, неурядові освітні програми та програми Європейського Союзу з обміну досвідом серед молоді та діяльність Євроклубів як осередків реалізації поставлених завдань, що передбачають:

- інформування учнівської молоді про чинні програми на території України;
- залучення волонтерів до участі в подібних програмах;
- порівняльний аналіз діяльності програм з обміну досвідом.

Як зазначає Н.Б. Самойленко, пріоритетним є дослідження у сфері освіти в аспекті інтернаціоналізації освітнього простору, міжнародна співпраця у сфері освіти, питання, пов'язані з можливістю використання зарубіжного досвіду у вітчизняній освіті [15]. Варто підкреслити, що міжнародні освітні програми передбачають участь усіх представників освітнього процесу в тренінгах, семінарах, мовних школах, навчанні для здобуття різних освітніх або наукових рівней. Рада міжнародних досліджень та обмінів (International Resource & Exchange Board –

IREX) розробляє програми й надає консультації з навчання протягом усього життя.

Проте, відчуваючи інформаційний вплив, який іноді має суперечливий характер, варто пам'ятати, що це ускладнює визначення власної позиції людини. Для збереження власного "Я" та набуття навичок ефективного функціонування в соціумі з його різноманітним полем спілкування та впливу людина має бути самодостатньою особистістю [1].

Сьогодні перед молоддю відкриваються чудові перспективи для самоствердження та самореалізації. Тому освіта має готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Важливо навчати дітей співіснувати з іншими людьми та суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок.

Людина XXI століття повинна розуміти світоглядні принципи Європейської спільноти ("Єдність у розмаїтті" та "Доповнення замість протиставлення") і керуватися ними. Освіта країн Європи має різний рівень вимог до учнів та оцінних орієнтирів, проте всюди вона спрямована на виховання високоосвічених громадян своєї держави, майбутніх професіоналів своєї справи [9, с. 423].

Пріоритетними цілями Європейського Союзу є розвиток загальноєвропейського виміру освіти, сприяння мобільності та налагодження зв'язків між університетами й школами Європи. Програми дій Європейської спільноти сприяють розвитку якісної освіти шляхом заохочення держав-членів до співпраці, у разі потреби підтримці та доповненні їхньої діяльності. Існує ціла низка різноманітних програм, спрямованих на різні верстви населення та вікові дані, якими опікується Рада Європи, міжнародні фонди (Міжнародний фонд "Відродження" в Україні, Фонд "Ave", Фонд "Świat na Tak" у Польщі), організації (громадська організація "Об'єднання "Агенція розвитку освітньої політики" в Україні, організація "Serce Dziecka", Асоціація "Nigdy Więcej", організація "Dom Spotkań z Historia" та інші в Польщі), Виконавче агентство з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури (EACEA) під керівництвом Генерального директорату Європейської комісії з питань освіти та культури та EuropeAid, Рада міжнародних досліджень та обмінів (International Resource & Exchange Board – IREX), державні установи, навчальні заклади, Євроклуби тощо. Проте метою всіх програм є розширення інформаційного поля про Європейський Союз шляхом залучення молодого покоління до активної діяльності, у тому числі волонтерської, усвідомлення молоддю європейського громадянства, розвиток міжкультурного діалогу, підтримка молодіжних обмінів, ініціатив та демократичних проєктів.

Розглянемо зведену таблицю основних освітніх програм з обміну досвідом, які умовно можна поділити на три блоки: 1) програми, термін дії яких вже вийшов ("Молодь для Європи", "Європейська волонтерська служба", "Молодь" тощо); 2) чинні програми ("Молодь у дії", "Erasmus Mundus" тощо); 3) безстрокові програми ("Tempus", "Comenius", "Lingua" тощо). Вирішальним, на наш погляд, є той факт, що перелічені програми розраховані на всі верстви населення віком від 13 до 30 років та мають на меті розширення європейських кордонів, покращення рівня освіти й формування європейської свідомості суспільства шляхом залучення активної молоді до участі в різноманітних акціях, проєктах та

ініціативах. Слід також зазначити, що кожна наступна програма базується на досвіді та результатах попередньої, здійснюючи, таким чином, наступність і подальший розвиток.

Таблиця

**Характеристика основних освітніх програм з обміну досвідом**

Програма	Термін дії	Учасники	Мета	Пріоритети
Молодь для Європи (Youth for Europe Program )	1989–1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Молоді люди 13–30 років.</li> <li>• Молодіжні працівники, лідери, промоутери.</li> </ul>	Організація та підтримка молодіжних обмінів, ініціатив і демократичних проєктів	Усвідомлення європейського громадянства, участь молодих людей у громадському житті, розвиток міжкультурного діалогу, залучення молодих людей з обмеженими можливостями чи нездатністю брати участь у будь-якій іншій програмі
Європейська волонтерська служба (the European Voluntary Service)	1996–1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Молодіжні організації.</li> </ul>	Підтримка участі молоді в різноманітних формах волонтерської роботи всередині Європейського Союзу та поза його межами	
Молодь (the Youth Program)	2000–2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Неприбуткові організації та асоціації</li> </ul>	Взаємообміни та неформальна освіта	
Молодь у дії (Youth in action Program)	2007–2012		Залучення молодих людей і молодіжних організацій у сферу неформальної освіти та впровадження європейського виміру, розвитку солідарності та толерантності, посилення взаєморозуміння й співпраці	
Молодь у русі (“Youth on the Move” Program)	Стратегія 2020		Створення економічного простору, заснованого на знаннях, інноваціях, високому рівні освіти та навичок, креативності, здатності пристосуватись до нових умов життя	Робота з молодими людьми
Tempus IV		Державні та приватні освітні інституції	Співробітництво у сфері вищої освіти	Допомога державам-партнерам наблизитися вищій освіті до рівня ЄС

Продовження табл.

Програма	Термін дії	Учасники	Мета	Пріоритети
Освітня програма «Сократ» (Socrates)	1995–1999; 2000–2006		Розвиток європейського виміру й поліпшення якості освіти, заохочуючи співпрацю держав-учасниць.	
Програма навчання протягом життя (Lifelong Learning)	Erasmus Mundus	2009–2013	Студенти і вчені, вищі навчальні заклади	Вища освіта
	«Коменський» (Comenius)		Учні середніх загальноосвітніх навчальних закладів	Шкільна освіта
	«Ґрунтвіґ» (Grundtvig)		Випускники ВНЗ	Навчання дорослих та інші освітні можливості
	«Лінґва» (Lingua)		Всі бажаючі	Вивчення європейських мов
	«Мінерва» (Minerva)		Освітняни	Аналіз освітніх систем і політик та їх оновлення. Інформаційні та комунікаційні технології в освіті
«Леонардо да Вінчі» (Leonardo da Vinci)	2000–2006 рр.		Впровадження політики Спільноти в галузі професійної освіти	

Необхідність втілення на практиці основних засад, якими керуються, зокрема, координатори в діяльності Євроклубів, залучаючи учнівську молодь до участі в програмах та проектах різних рівнів (від локального до міжнародного), підкреслюють науковці в усьому світі. Тому процеси обміну досвідом та співпраці тривають не лише в Україні, а й у країнах Європи. За підтримки Європейського Союзу здійснюються різноманітні програми, спрямовані на всі сфери життя. Окремим пунктом виділяються програми, орієнтовані на розвиток молоді віком від 13 до 30 років, наприклад, програма “Молодь в дії” (2007–2013), яка є продовженням програм “Молодь для Європи” (1989–1999), “Європейська волонтерська служба” (1996–1999), “Молодь” (2000–2006), що передбачають участь у молодіжному обміні, молодіжних ініціативах, молодіжних проектах демократії, пілотних проектах співробітництва тощо [18, с. 3].

Молодіжний обмін дає змогу одній або більше групам молодих людей приймати гостей або бути прийнятими групою з іншої країни, щоб брати участь



разом у спільній програмі дій. Молодіжні обміни призначені для групи молодих людей віком між 13 і 25 роками, що є визначним фактом, бо передбачає поступове розширення кордонів праці лідерів Євроклубів, які, закінчивши середній загальноосвітній навчальний заклад, мають змогу продовжувати свою діяльність. Таким чином, у майбутньому мережі Євроклубів мають змогу перерости в асоціації.

Програмні дії, засновані на міжнаціональному співробітництві, включають активну участь молодих людей, щоб надати їм можливість довідатися про різні соціальні й культурні реалії. Молоді люди можуть завдяки цьому побачити спільні й відмінні риси їх культур, що є одним з пріоритетних завдань Євроклубів. Крім того, вплив молодіжного обміну на місцеве населення може допомогти краще зрозуміти інші культури й впливати не тільки на молодих людей і їхнє об'єднання, але також і на місцеві співтовариства, зважаючи на можливість вчитись без упереджень сприймати різнобарв'я європейських культур, вивчати іноземні мови, набувати досвіду міжкультурного спілкування.

Слід підкреслити, що програми, якими опікується Європейський Союз, користуються популярністю в усіх країнах Європи. Найбільш відомою є молодіжна програма громадської освіти Європейського Союзу “Молодь Європи”, мета якої – підтримка молодіжних ініціатив та спільних міжнародних проектів, покращення взаєморозуміння між молоддю різних культур, нівелювання стереотипів, підтримка спільної діяльності у сфері молодіжної роботи в Європі, формування толерантої освіченої молоді, здатної до самовизначення та самореалізації. Щоденна діяльність програми в країнах її дії координується національними агентствами та Єврокомісією.

Основними засадами роботи в межах програми є:

- 1) допомога збереженню миру та стабільності;
- 2) розвиток толерантності серед молоді;
- 3) налагодження міжкультурного діалогу;
- 4) допомога посиленню демократії за активної участі молоді в громадському житті та розвитку молодіжної спільноти.

Необхідно підкреслити, що бюро “Молодь Європи” особливу увагу приділяє розвитку громадянського суспільства та збільшенню знань про Європейське громадянство в молодіжному середовищі цих країн. “Молодь Європи” Естонії, Латвії, Польщі та інших країн Європейського Союзу також активно співпрацює з Росією й Україною [6].

Аналізуючи діяльність естонських Євроклубів, можна дійти висновку, що молодь Естонії пропагує також поняття “єдиної Європи”, яке, у свою чергу, передбачає вільне переміщення на території Європи. Саме тому талінський Європейський клуб розпочав свою діяльність із заходу “Добровольцем до Європи”, який передбачає інформування молоді про можливості у сфері освіти, подорожування та праці в країнах Європи. Клуб також проводить вечори, присвячені європейській культурі [2].

Як зазначалося вище, програми з обміну молоддю фінансує Європейський Союз. Проте один з основних кроків – налагодження співпраці Євроклубу навчального закладу із закладом-партнером у європейській державі. Завдяки таким партнерським відносинам стає можливий учнівський обмін на декілька тижнів (деякі програми передбачають обмін і до одного року), який фінансується Євро-

пейською програмою SOKRATES. Обмін студентською молоддю фінансує програма “Молодь для Європи”, у межах якої молоді люди можуть, наприклад, брати участь у міжнародній програмі Work-Camp та працювати над соціальними й природоохоронними проектами.

Профорієнтаційний обмін з метою проходження практики, у тому числі виробничої, в Європейських країнах фінансується програмою LEONARDO. Це дає змогу не тільки ознайомитись з культурою країни та встановити дружні контакти, а й зрозуміти систему професійної освіти країн-партнерів [7]. Слід зауважити, що фінансування програм здійснюється через отримання грантів або підписання контрактів.

Міжнародні програми надають можливість тісної співпраці для молоді країн Європи, у тому числі України. За підтримки Програми “Молодь у дії” молоді люди з України в співпраці з партнерами з інших країн можуть брати участь у молодіжних обмінах та міжнародній волонтерській діяльності.

Зазначена програма ґрунтується на неформальній освіті й має на меті сприяння активному громадянству молоді загалом і європейському громадянству зокрема; розвиток солідарності й толерантності між молодими людьми, особливо для зміцнення соціального зв'язку в Європейському Союзі; посилення взаєморозуміння між молодими людьми з різних країн; сприяння розвитку якісних систем підтримки молодіжної діяльності й життєздатності громадських організацій у молодіжній сфері; поширення європейської співпраці в молодіжній сфері [3].

Як бачимо, програма “Молодь у дії” – це сучасна молодіжна програма Європейського Союзу, яка є наступницею попередніх програм “Молодь для Європи” і “Молодь” та впроваджуватиметься протягом 2007–2013 рр. Ця програма робить суттєвий внесок у набуття компетентності та забезпечує молодим людям, лідерам Євроклубів, можливості для неформального й неофіційного навчання європейського виміру [10].

Ця програма для молоді покликана: а) формувати в молодих людей активну позицію європейського громадянства, солідарності й толерантності у відносинах між собою та залучати їх до формування майбутнього континенту; б) сприяти мобільності всередині й за межами Європейського Союзу, неформальному навчанню та міжкультурному діалогу; в) заохочувати всіх молодих людей, незалежно від їхнього освітнього, соціального й культурного стану до активної співпраці в освітній сфері. Програма фінансує Міжнародну молодіжну організацію й заходи Європейської волонтерської служби: зібрання, конференції, тренінги, семінари, мережеві наради, ознайомчі поїздки, стажування тощо. Крім того, до програми долучаються активісти молодіжного руху та так звані “промоутери”: неприбуткові та неурядові організації, Євроклуби; органи місцевого та регіонального самоврядування; неформальні осередки молоді; міжнародні урядові некомерційні організації [13, с. 8].

Необхідно зазначити, що метою діяльності Євроклубів є також ознайомлення учнівської молоді з можливостями та перевагами однієї з провідних програм у галузі освіти й професійної підготовки таких, як “Програма навчання протягом життя” (Lifelong Learning Programme), яка дає змогу людям різного віку навчатися в Європі через обміни, стажування та створення тематичних мереж.

Ця програма складається із чотирьох підпрограм, які фінансують проекти на різних рівнях освіти та професійної підготовки:

1. Comenius – для шкіл.
2. Erasmus – у галузі вищої освіти.
3. Leonardo da Vinci – для професійної освіти й тренінгів.
4. Grundtvig – у сфері освіти для дорослих.

Таким чином, юні лідери Євроклубів мають можливість розвивати свої навички та творчі компетенції, починаючи із середнього загальноосвітнього навчального закладу й продовжуючи його протягом життя, будучи вже дорослими сформованими особистостями. Поряд із цим існує підпрограма імені Жана Моне, яка стимулює викладання, проведення аналізу та дискусій з питань європейської інтеграції за участю вищих навчальних закладів у всьому світі, та стосується не тільки окремих студентів, лідерів Євроклубів та учнів, а й викладачів, координаторів, тренерів та установ, що беруть участь в освітніх і навчальних процесах, зокрема з України [13, с. 10].

Українська благодійна організація, Міжнародний фонд “Відродження” (1990 р.) [5] за підтримки Європейського Союзу виступає чи не найголовнішим організатором та ініціатором молодіжного й учнівського руху Євроклубів на території України. Фонд входить до створеної Джорджем Соросом мережі Фундацій відкритого суспільства, що складається з національних і регіональних фондів у понад 30 країнах світу, у тому числі в Африці, Центральній і Східній Європі та на території колишнього Радянського Союзу.

Місія Міжнародного фонду “Відродження” – фінансово й організаційно сприяти становленню відкритого, демократичного суспільства в Україні шляхом підтримки значущих для його розвитку громадських ініціатив. Міжнародний фонд “Відродження” здійснює:

- 1) розподіл грантів між неурядовими організаціями, що працюють на розвиток суспільства;
- 2) ініціювання та втілення проектів, важливих для соціального й політичного розвитку України;
- 3) організація й підтримка громадських обговорень на політичні, соціальні та міжнародні теми;
- 4) організація публікації інформаційних матеріалів, опитувань та громадських кампаній, конференцій, семінарів і круглих столів;
- 5) запровадження програм мікрогрантів для підтримки громадських ініціатив тощо [5].

Слід звернути увагу на те, що діяльність Міжнародного фонду має, зокрема, соціальний характер та слугує саме інтересам суспільства, будучи при цьому одним з каталізаторів розвитку демократичних засад на теренах України. Необхідно відзначити також помітний вплив фонду “Відродження” на діяльність шкільних Євроклубів як осередків формування Європейської свідомості та полікультурності.

Аналізуючи сфери активності Міжнародного фонду “Відродження”, можна дійти висновку, що його волонтери переймаються найбільш гострими питаннями сьогодення та намагаються поліпшити соціально-економічний і політично-правовий стан українського населення, долучаючи до своєї діяльності молодих людей, молодіжних працівників, лідерів Євроклубів, промоутерів, молодіжні ор-

ганізації, неприбуткові організації та асоціації, співпрацюючи у сфері неформальної освіти й упровадження європейського виміру, розвитку солідарності та толерантності, посилення взаєморозуміння.

За ініціативи Міжнародного фонду “Відродження” здійснюються гранти, орієнтовані на учнівську молодь, метою яких, наприклад, є залучення творчих дітей до розвитку волонтерського руху через діяльність шкільних євроклубів України та Польщі [14] і платформи молодіжної мобільності й обміну з Україною. Тому завдяки такому партнерству українські школярі зможуть не тільки брати участь у таких програмах, як “Comenius” та “Leonardo da Vinci”, а й стане можливою реалізація окремих проектів на кшталт:

- 1) проведення літнього табору для українських і польських лідерів шкільних євроклубів;
- 2) обміни учнями й учителями між школами Польщі та України;
- 3) створення карти активних проектів;
- 4) запровадження моделі волонтерів за прикладом польського досвіду “чудових вісімок” у Стрийському районі [17].

Міжнародний фонд “Відродження” є організатором різноманітних семінарів та тренінгів для координаторів і лідерів Євроклубів. Так, громадська організація “Об’єднання “Агенція розвитку освітньої політики” за фінансової підтримки програми “Схід-Схід: партнерство без кордонів” та Європейської програми Міжнародного фонду “Відродження” в межах програми “Схід-Схід: Партнерство без кордонів” організовує міжнародні семінари, метою яких є формування молодіжної політики в напрямі “європейське громадянство, європейський вимір” в аспекті європейської інтеграції країн Східної Європи [4].

Слід також зазначити, що існують програми для викладачів та координаторів Євроклубів, метою яких є отримання уявлення про філософію освіти в незалежних школах, допомога в розумінні способу життя та покращення навичок володіння іноземною мовою. Прикладом подібної програми може бути Teacher’s Scheme (Великобританія) UK Border Agency у співпраці з асоціацією британських коледжів HMC Projects (Headmasters’ and Headmistresses’ Conference) [12].

Програми обміну молоддю підтримуються та ініціюються не тільки країнами Європейського Союзу, а й за його межами. Найбільш популярною та бажаною серед учнів і лідерів Євроклубів є некомерційна програма обміну страшокласників, яка повністю фінансується Урядом Сполучених Штатів Америки, FLEX (Future Leaders Exchange). Програма надає можливість учням 8–10 класів, які добре знають англійську мову та мають гарні оцінки, навчатись продовж року у США. Програма розрахована на один рік, впродовж якого учень проживає в американській сім’ї [11].

Існують програми Teacher Exchange Program USA (програма з обміну вчителями) та High School (програма з обміну учнями), визначною ознакою яких є, крім отримання дивовижних вражень від проживання в іншій країні та мовної практики, можливість подальшого працевлаштування за кордоном в іноземних фірмах та набуття досвіду роботи з представниками інших культур [8].

**Висновки.** Таким чином, програми, а саме “Молодь для Європи”, “Молодь”, “Європейська волонтерська служба”, “Молодь у дії”, “Сократ”, “Tempus”, “Erasmus Mundus”, “Lingua” тощо, ініціюються Міжнародними фондами, такими як “Відродження” та “Ave”, Радою Європи, міжнародними громад-

ськими організаціями, мають на меті розширення інформаційного поля про Європейський Союз шляхом залучення молодого покоління до активної діяльності, усвідомлення молоддю європейського громадянства, налагодження міжкультурного діалогу, підтримки молодіжних обмінів, ініціатив та демократичних проєктів. Тенденції розвитку сучасного суспільства диктують нові умови освітнього процесу, в основі якого мають бути принципи інтеграції, демократизації, європейської свідомості та виміру освіти. Рушійною силою цього процесу є Євроклуби, які, поряд із цим, виконують функцію “інформатора” з питань організації й реалізації міжнародних програм та ініціатив Європейського Союзу, залучають учнівську молодь до громадської й волонтерської діяльності, обміну досвідом у всіх сферах життя, забезпечуючи високий комунікативний розвиток учнівської молоді та виховуючи тим самим полікультурні засади освіти. Аналізуючи досвід роботи Євроклубів, слід звернути увагу на результати їх діяльності: учні, лідери Євроклубів, не тільки розуміються на історико-географічних, соціально-культурних та мовних особливостях країн європейської спільноти, порівнюють та аналізують усталені норми й системи, вони вчаться співпраці з різними верствами населення з різних країн, взаєморозумінню, толерантності, набувають навичок міжкультурної комунікації, починають розуміти переваги освітнього простору, що відкривається перед ними.

#### **Список використаної літератури**

1. Кремень В. Качественное образование: требования XXI века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shop.roditeli.com.ua/view/education21?viewskin=print>.
2. Ладынская В. Лишь бы в Европу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moles.ee/04/Mar/25/5-1.php>.
3. Мережа представників Програми “Молодь в дії” [Електронний ресурс]: Ініціативи проєвропейських неурядових організацій. – Режим доступу: <http://eu.prostir.ua/in/39900.html>.
4. Міжнародний семінар “Молодь та активне європейське громадянство” [Електронний ресурс] : Програма Міжнародного фонду “Відродження” “Схід-Схід: Партнерство без кордонів”. – Режим доступу: [http://www.irf.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30866:-l-r&catid=36:ann-east&Itemid=111](http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=30866:-l-r&catid=36:ann-east&Itemid=111).
5. Міжнародний фонд “Відродження” [Електронний ресурс] : Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.irf.ua/>.
6. “Молодежь Европы” [Электронный ресурс] : Программа. – Режим доступа: <http://euroopa.noored.ee/ru/node/832>.
7. Обмен в Европе. Учитесь, не зная границ [Электронный ресурс] : статья. – Режим доступа: <http://djkmodus.narod.ru/OBMEN.htm>.
8. Образование за рубежом [Электронный ресурс] : статья. – Режим доступа: <http://studentland.ua/ru.html>.
9. Парахіна М.Б. Освіта України XXI століття / М.Б. Парахіна // Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри : зб. матер. Міжнар. наук. конф. (Київ 26–27 березня 2009 р.). – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – 501 с.
10. Програма “Молодь в дії” [Електронний ресурс] : стаття. – Режим доступу: <http://yia.org.ua/common/pro-programu.html>.
11. Программа обмена старшеклассниками “FLEX” [Электронный ресурс] : официальный сайт. – Режим доступа: <http://flex.americancouncils.org>.
12. Программа обмена для учителей Teacher’s Scheme (Великобритания) [Электронный ресурс] : статья. – Режим доступа: [http://ru.osvita.ua/abroad/edu\\_prog/16350/](http://ru.osvita.ua/abroad/edu_prog/16350/).

13. Путівник по програмах, які фінансуються Європейським Союзом на території України. – К. : Представництво ЄС в Україні, 2011. – 16 с.

14. “Розвиток волонтерського руху через діяльність шкільних євроклубів України та Польщі. Підготовка до ЄВРО 2012” [Електронний ресурс] : Грант Міжнародного фонду “Відродження”. Програма “Схід-Схід: Партнерство без кордонів” / Міжнародні проекти, що виконувалися в Україні. – Режим доступу: [http://www.irf.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36426&Itemid=486](http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=36426&Itemid=486).

15. Самойленко Н.Б. Международное сотрудничество в области образования / Н.Б. Самойленко // Горизонты образования. Современные тенденции развития образования. Научные сообщения. – 2011. – № 1 (31). – С. 124–128.

16. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти”. [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. – № 347/2002. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.

17. Українські освітяни ознайомилися з польськими молодіжними програмами [Електронний ресурс] : Програма “Схід-Схід: Партнерство без кордонів” / Міжнародні проекти, що виконувалися в Україні. – Режим доступу: [http://www.irf.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33594:2011-07-01-05-41-34&catid=26:news-east&Itemid=66](http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=33594:2011-07-01-05-41-34&catid=26:news-east&Itemid=66).

18. Youth in Action: Programme guide / Commission (Council) of Europe partnership in the field of Youth. – Brussels : Council of Europe – Directorate of Youth and Sport “The Partnership”, 2012. – 154 p.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2013.*

---

**Кирпа А.В. Евроклубы в общеобразовательных учебных заведениях как центры пропаганды международных программ по вопросам образования и обмена опытом**

*В статье рассматривается вопрос популяризации международных программ в сфере образовательного обмена опытом среди ученической молодежи общеобразовательных учебных заведений, роль детей – лидеров Евроклубов в этом процессе, а также влияние Евроклубов на формирование личной жизненной и гражданской позиции учащихся в современном обществе.*

**Ключевые слова:** *Евроклуб, международные программы, обмен опытом, формирование личной позиции.*

**Kyrpa A. Euroclubs in secondary schools as centers of international programs for the promotion of education and the exchange of experiences**

*The article reveals the issue of popularization of international programs in exchange of educational experience between pupils of secondary schools, Euroclub leaders and their influence on formation of pupils' personal attitude towards modern life and society, their stand in life and civic stand.*

**Key words:** *Euroclub, international programs, exchange of experience, formation of personal attitude.*

## СОСТОЯНИЕ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Статья посвящена актуализации проблемы работы над словом на уроках русского языка в основной школе. Акцентировано внимание на критериях делимитации исследуемой дидактической единицы в школьном языковом образовании.*

**Ключевые слова:** слово как дидактическая единица, работа над словом, языковая система, критерии делимитации дидактической единицы.

На сегодняшний день накоплен научно-методический опыт по работе над словом. Тем не менее, по-прежнему невысокий уровень грамотности и лексико-коммуникативной подготовленности школьников требует поиска новых путей в решении поставленной задачи.

Перевод слов из пассивного словаря учащихся в активный, а также умение правильно и грамотно излагать свои мысли в устной и письменной форме – необходимый элемент обучения работе над словом на уроках русского языка. В настоящее время, когда обесценивание слова стало очевидным, проблема словарной работы на уроках словесности является наиболее актуальной (В.И. Аннушкин, М.Т. Баранов, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Л.И. Новикова, Н.М. Шанский и др.) [1; 3–6; 9; 10; 12; 13; 16; 18; 24].

**Цель статьи** – рассмотреть накопленный научно-методический опыт по работе над словом в основной школе.

В пособии для учителей “Основы словарной работы на уроках русского языка в 4–8 классах” Н.С. Черноусова [23] выделяет задачи и лингвистические предпосылки словарной работы, которые заключаются в обогащении словарного запаса учащихся за счет усвоения точного значения новых для них слов, синонимических и антонимических связей этих слов; уточнении неизвестных учащимся значений многозначных слов, вошедших в их речевой обиход; формировании умений и навыков правильного использования слов в речи с учетом их семантики, лексической сочетаемости и эмоционально-экспрессивной окраски; развитии у детей умения употреблять слова в зависимости от типа и стиля речи; устранении из речи школьников диалектных и просторечных слов, замены их литературными эквивалентами; воспитании у детей эстетического вкуса, чувства красоты языка, языкового чутья.

В методической литературе по проблемам словарной работы, по мнению автора, отмечается одно очень важное обстоятельство: запас русских слов у учащихся-украинцев в значительной мере расширяется спонтанно. Происходит это благодаря близкому родству русского и украинского языков, а также наличию в Украине русской речевой среды. При планировании и проведении словарной работы учителю важно не только принять во внимание этот факт, но и найти

пути активизации процесса спонтанного усвоения русской лексики учащимися данного возраста и данного класса [23].

Овладесть новым словом как средством речи – значит понять его семантику, осмыслить его место в грамматической системе языка, усвоить его словообразовательные связи, орфоэпию и орфографию, почувствовать стилистическую окраску. Отсюда ясно, что такие разделы школьного курса русского языка, как “Лексика”, “Состав слова”, “Словообразование”, “Стилистика”, по праву считаются лингвальными и являются теоретической базой для словарной работы. Учёный считает, что в школьной практике словарная работа на уроках русского языка проводится в двух аспектах: попутно с изучением программы по языку (семантизируются неизвестные для учащихся слова, вошедшие в дидактический материал) и в связи с развитием связной речи (работа над семантикой слова рассматривается как часть языковой подготовки к изложениям и сочинениям) [23].

На эти аспекты указывает и объяснительная записка к программе для школ с украинским языком обучения, в которой рекомендуется при отборе слов ориентироваться в основном на тематику предстоящих изложений и сочинений, языковой материал учебника и тексты художественных произведений, изучаемых на уроках литературы [20].

Л.К. Скороход в книге для учителя “Словарная работа на уроках русского языка” [22] рассматривает работу над словом как планомерную, целенаправленную пропедевтическую словарно-семантическую работу на каждом этапе обучения языку при наличии словарного перечня по годам.

В пособии представлены перечни слов по годам обучения (V–IX классы): алфавитный, в котором содержатся данные об ударении и произношении слов; синонимический, антонимический, тематический (в соответствии с программными произведениями по литературе). В книге даются методические рекомендации по организации словарной работы, описания отдельных уроков, дидактический материал. Основное внимание уделяется пониманию значения слова, его сознательному употреблению в контексте, умению пользоваться словарями, в первую очередь, школьными.

В словарные перечни включен лексический материал, взятый из программных произведений по литературе, а также из действующих учебников истории, русского языка и литературы для V–IX классов.

При отборе слов учитываются следующие критерии:

- практическая значимость слова (роль слова в познавательной и речевой деятельности учащихся в процессе овладения историко-литературным курсом);
- частотность употребления слова (относительно регулярное использование его в речевой практике школьников в связи с изучением программного материала);
- семантическая доступность слова (учёт способности учащихся осмыслить сущность явления, которое обозначается словом);
- качественная полноценность слова со стороны семантической, эмоционально-экспрессивной, стилистической, грамматической и орфографической (например, введение существительного *отчаяние* обуславливается его экспрессией, связанной со спецификой значения, с необходимостью усвоения его правописания и отмежевания в употреблении от существительного *отчаянность*) [22, с. 3].



Важным считает автор в продуктивной словарной работе правильный выбор заданий и тренировочных упражнений.

Виды словарных заданий могут носить следующий характер:

- включение дополнительного лексического материала в упражнение, взятое из учебника русского языка;
- включение трудных по семантике слов в предложения для разбора;
- подбор слов на орфографическое правило (например, к правилу правописания приставок на *з* подбираются имена существительные (*воззвание, возрождение, восстание* и др.) и имена прилагательные (*безвольный, беззаветный, безмятежный, бескорыстный, беспечный* и др.), глаголы (*воссоединяться, избирать, изнемогать, истреблять* и др.);
- составление упражнений, включающих тематически близкие слова (например, для закрепления темы “Род имен существительных” используются слова из словаря революционной эпохи (*агитация, баррикада, жандарм, пропаганда, самодержавие* и др.);
- составление с подобранными словами словосочетаний или предложений (*отработать барщину, уплатить оброк*);
- составление связных текстов по опорным словам (например, слова из словаря эпохи крепостного права употребляются в рассказе о тяжелой судьбе крепостных крестьян в царской России (по повести “Муму” И.С. Тургенева и др.);
- семантико-стилистический анализ синонимов (в семантике синонимов учащиеся должны определять то общее, что объединяет их в один синонимический ряд, и оттенки значения, что служит основой разграничения синонимичных слов в употреблении) [22, с. 13].

Виды упражнений:

- указать значение, общее для всех слов синонимического ряда: *беззаветный, самоотверженный* (“готовый пожертвовать собой для блага других”);
- указать слово с общим для всего ряда синонимов значением (стержневое слово): *жадный, ненасытный, алчный (жадный)*;
- подобрать синонимы с общим значением “не получивший образования” (*необразованный, невежественный, неученый*);
- подобрать к стержневому слову синонимы, например, к слову *высокомерный* (*надменный, спесивый, кичливый, чванливый, надутый, гордый* – разг.);
- указать разницу в значении синонимов *алый, красный, пунцовый, кумачовый, карминный, кровавый, рубиновый, гранатовый, червонный*;
- расположить слова по степени убывания признака: *талантливый, одаренный, способный*;
- расположить синонимы по степени возрастания признака: *бесцеремонный, беспардонный, беззастенчивый* [22, с. 14].

Как указывают учёные (Т.А. Ладыженская, М.М. Разумовская, А.В. Текучев), работа над словом сложна и многопланова. Необходимо воспитывать у детей внимание к незнакомому и малознакомому слову. С этой целью целесообразно практиковать задания, требующие от учащихся указывать новые и малознакомые слова, встретившиеся в тексте или упражнении, и объяснять их значение. Приемы ознакомления учащихся с семантикой слова разнообразны, но выбор

способа их семантизации обусловлен конкретными дидактическими задачами, а главное – целесообразностью использования каждого из них [19].

Так, И.В. Пронина в работе “Изучение трудных слов с применением этимологического анализа” [21] отмечает эффективный приём обогащения словаря учащихся – этимологический анализ как метод объяснения значения слова, обеспечивающий семантизацию нового слова; рассматривает его использование на уроках русского языка. Автор указывает на возможность применения этимологии в работе по осознанному усвоению слов с труднопроверяемым написанием путём установления смысловых связей между исторически производной основой и первичной, возвращения “жизни окаменевшим морфемам” [21, с. 5]. Обращение к этимологии поначалу рассматривается как средство, способствующее различению звуковой, графической и смысловой стороны слова при работе над ним (И.В. Пронина, Н.М. Шанский и др.).

Н.М. Шанский указывает на такую важную роль этимологического анализа, как выявление с его помощью мотивации названия слова [25, с. 56], то есть обусловленность выбора формы слова его содержанием, учёный особенно подчёркивает роль этимологии в привлечении интереса детей к изучению языка. В помощь учителю для работы над этимологией автор составил “Краткий этимологический словарь русского языка”.

И.В. Пронина же считает, что благодаря этимологическому анализу “ученики осознают, что в написании слова отражено его значение, и при письме начинают искать опоры в смысловой стороне слова” [22, с. 12].

Морфологический анализ предлагается также использовать при объяснении непонятных слов в тех случаях, когда учащимся хорошо знакомо лексическое значение основы, от которой образовано новое (непонятное) для детей слово.

В.В. Бабайцева в пособии для учителей “Виды разбора на уроках русского языка” [7], говоря о значимости грамматического разбора вообще, подчёркивает, что, расчлняя, дифференцируя разбор языковых явлений, школьники учатся находить органическую связь между исследуемыми объектами анализа.

Виды разбора очень тесно связаны между собой. Так, словообразовательный разбор немислим без знания состава слова, морфемный анализ включает элементы фонетического, оба вместе предполагают элементы лексического (необходима опора на лексическое значение корня); синтаксический анализ предложения – база для пунктуационного (пунктуационный разбор сложных предложений почти полностью совпадает с синтаксическим анализом), поэтому в схемы синтаксического анализа предложения включаются пункты, требующие объяснения знаков препинания, и т.д. [7].

Как мы видим, все виды грамматического разбора связаны с ситуативным изучением слова, а значит, являются частью работы над словом.

В пособии В.И. Кононенко “Грамматическая стилистика русского языка” [11, с. 240] рассматриваются стилистические ресурсы словообразования, морфологии и синтаксиса русского языка (точки соприкосновения лексики и грамматики). Изучение грамматической стилистики предоставляет возможность использовать средства словообразования, морфологии и синтаксиса с целью сделать речь точной и выразительной; выбрать языковую форму или конструкцию, чтобы наиболее полно передать мысль, раскрыть ее идейную глубину и эстетическую ценность.

Разработанная система упражнений и заданий по сопоставительному изучению русского и украинского языков в средней школе с учетом действующих программ и учебников в пособии Н.Н. Арват, Ф.С. Арват “Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе” оказывает учителям помощь в организации словарной работы при параллельном обучении обоим языкам. Реализация задач учебного пособия (показать родство и близость русского и украинского языков; способствовать выработке навыков и умений свободного перехода с одного языка на другой в общении; последовательным сопоставлением языковых фактов способствовать предупреждению отрицательной интерференции) расширяет знания учащихся о слове в контексте русского и украинского словоупотребления [2, с. 192].

**Выводы.** Возросший в последние годы в методике обучения русскому языку интерес ученых-методистов и учителей-практиков к проблемам работы над словом на языковых уроках обусловлен, во-первых, достижениями современной психологии и психолингвистики в области речевого развития ребенка и психологии речевой деятельности (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.) [7; 13; 14; 16]; во-вторых, радикальными преобразованиями в содержании учебных программ и форм ученической деятельности, открывающими путь к активизации самостоятельной деятельности ребенка, к развитию его творческих способностей; появлением на рынке образовательных услуг новых и различных по своему характеру учебников и учебных пособий; в-третьих, тем, что в методике обучения русскому языку большое внимание стало уделяться грамматическому и коммуникативному направлениям, предполагающих системную многоплановую работу над словом.

#### **Список использованной литературы**

1. Аннушкин В.И. Филология-словесность-риторика и практика обучения / Владимир Иванович Аннушкин // Материалы 13 Международной научно-практической конференции “Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве” (21–23 января 2009 г.) / под ред. В.И. Аннушкина. – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 28–31.
2. Арват Н.Н. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе : пособие для учителей / Н.Н. Арват, Ф.С. Арват. – К. : Рад. шк., 1989. – 192 с.
3. Баранов М.Т. Виды упражнений для формирования умений и навыков / Михаил Трофимович Баранов // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 18–24.
4. Баранов М.Т. Повышение эффективности словарной работы / Михаил Трофимович Баранов // Пути совершенствования преподавания русского языка в V–VIII классе / под ред. В.А. Добромыслова. – М., 1962. – С. 154–188.
5. Баранов М.Т. Словарно-семантическая работа на уроках русского языка в V–VIII классах / Михаил Трофимович Баранов // Русский язык в школе. – М., 1965. – № 6. – С. 29–34.
6. Баранов М.Т. Словарная работа в школе / Михаил Трофимович Баранов // Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. – Т. 3. – С. 868–869.
7. Бабайцева В.В. Виды разбора на уроках русского языка / В.В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1985. – 152 с.
8. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Николай Иванович Жинкин // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47–54.

9. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения 5–7 кл. : кн. для учителя / В.И. Капинос, И.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
10. Капинос В.И. Оценка знаний, умение и навыков учащихся по рус. языку : сб. статей из опыта работы / В.И. Капинос. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
11. Кононенко В.И. Грамматическая стилистика русского языка : пособ. для учителя / В.И. Кононенко. – 2-е изд., доп. и перераб. – К. : Рад. шк., 1991. – 240 с.
12. Ладыженская Т.А. Обогащение речи учащихся на уроках русского языка и литературного чтения / Таисия Алексеевна Ладыженская // Русский язык в школе. – М., 1957. – № 6. – С. 106–108.
13. Ладыженская Т.А. Развитие связной речи на основе учебников для IV–VI классов / Таисия Алексеевна Ладыженская // Русский язык в школе. – М., 1980. – № 3. – С. 28–34.
14. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы теории речевой деятельности / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1967. – 214 с.
15. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 495 с.
16. Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка : учеб. пособ. / Михаил Ростиславович Львов. – М. : МГПИ, 1983. – С. 88.
17. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
18. Новикова Л.И. Путь к душе слова / Лариса Ивановна Новикова // Развитие личности. – 2005. – № 1. – С. 176–185.
19. Основы методики русского языка в 4–8 классах : пособие для учителей / под ред. А.В. Текучева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской. – М., 1983. – 211 с.
20. Програми для середньої загальної школи. Рідна мова 5–11 класи / укл. Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Новоселова. – К. : Перун 1998. – 80 с.
21. Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа / И.В. Пронина. – М. : Просвещение, 1964. – 99 с.
22. Скороход Л.К. Словарная работа на уроках русского языка : кн. для учителя: из опыта работы / Л.К. Скороход. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
23. Черноусова Н.С. Словарная работа на уроках русского языка в 4–8 классах : пособие для учителя / Н.С. Черноусова. – К. : Рад. школа, 1983. – 168 с.
24. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка / Николай Максимович Шанский. – М. : Просвещение, 1972. – 327 с.
25. Шанский Н.М. В мире слов : книга для учителя / Н.М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 254 с.

*Статья поступила в редакцию 07.02.2013.*

---

### **Курінна А.Ф. Стан роботи над словом на уроках російської мови в основній школі**

*Статтю присвячено актуалізації проблеми роботи зі словом на уроках російської мови в основній школі. Акцентовано увагу на критеріях делімітації досліджуваної дидактичної одиниці в шкільній мовній освіті.*

**Ключові слова:** *слово як дидактична одиниця, робота зі словом, мовна система, критерії делімітації дидактичної одиниці.*

**Kurinna A. State of the lessons of the word Russian in elementary school**

*The article is sanctified to actualization of problem of prosecution of word on the lessons of Russian at basic school. Attention is accented on the criteria of delimitation of the investigated didactic unit in school language education.*

**Key words:** *word as didactic unit, prosecution of word, language system, criteria of delimitation of didactic unit.*

## ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

*У статті розглянуто інформаційні технології як засіб формування творчих математичних здібностей учнів ліцею. Розкрито суть понять “технологія”, “освітня технологія”, “інформаційна технологія”.*

**Ключові слова:** технологія, освітня технологія, інформаційна технологія.

Бурхливий розвиток інформатики та інформаційних технологій поставив перед освітою завдання розширення практики використання новітніх технологій навчання, удосконалення освітніх методик. Особлива увага приділяється розробці шляхів формування мислення, цілеспрямованому розвитку інтелектуальних умінь, навчанню прийомів пізнавального пошуку [3, с. 27]. Комп'ютер у ХХІ ст. перетворився із технічного засобу, яким користувалась лише незначна частина спеціально навчених осіб, у пристрій, без якого не може уявити своє життя жодна особа, явно чи опосередковано. Вже не потрібно мати спеціальну освіту, щоб вправно його використовувати. Комп'ютер увійшов у всі сфери людського буття, посів чільне місце й в освіті. Він є центральною ланкою інформаційних технологій.

Тому **метою статті** є розгляд інформаційних технологій як засобу для формування творчих математичних здібностей учнів ліцею.

В умовах інформатизації важливого значення набувають проблеми розвитку творчих здібностей учнів. Вирішенню цих проблем може сприяти широке застосування новітніх інформаційних технологій у навчально-виховному процесі. Останні базуються на сучасних засобах збирання, зберігання, опрацювання, передачі і подачі інформації, що, у свою чергу, забезпечує інтенсифікацію процесу навчання, надає йому динаміки, гнучкості, посилює прикладну спрямованість, зв'язок із життям, що дає змогу перевести навчально-виховний процес на істотно новий щабель. Комп'ютеризація та інформатизація освіти готує молодих людей до ефективного життя в інформатизованому суспільстві.

“Поряд із тим, виникає цілий ряд проблем, які стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, обов'язкових рівнів знань різних навчальних предметів, яких має досягти кожна дитина” [4, с. 3].

Комп'ютеризація навчання поставила перед педагогічною психологією, на думку Ю. Машбиця [6, с. 168], низку актуальних завдань, у яких можна виділити два типи:

- навчальні функції, деякі з них передані технічному засобу;
- принципово нове вирішення фундаментальних проблем педагогічної психології.

Ми підтримуємо позицію Ю. Машбиця, вважаємо, що сучасна педагогічна освіта повинна розробляти та ефективно впроваджувати якісно нові стандарти. Останні неможливі без використання інформаційних технологій.

Для початку розкриємо суть поняття “технологія”. Технологія – це комплекс наукових і інженерних знань, втілених у прийомах праці, наборах матеріальних, технічних, енергетичних і трудових факторів виробництва, способах їх поєднання для створення продукту або послуг, що задовольняють певним вимогам (стандартам) [5, с. 4].

На думку І. Богданової [1, с. 13], характерними ознаками технологій в освіті є:

- системність – логіка процесу, цілісність і зв’язок усіх частин;
- освітня технологія – категорія концептуальна, змістова та процесуальна;
- освітня технологія може бути представлена як сукупність методів і засобів, що змінюють стан об’єкта;
- освітня технологія спрямована на планування, проектування й використання ефективних та економічних процесів.

Технологію можна розглядати в трьох аспектах [9, с. 11]:

1. Науковому – як складову педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси.
2. Процесуально-описовому – як алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення планових результатів навчання.
3. Процесуально-дієвому – як технологічний процес, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

У практиці поняття “освітня технологія” використовується на трьох рівнях:

1. Загальнопедагогічний – загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітнянський процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання.
2. Предметно-методичний – освітня технологія використовується в значенні “окрема методика” (сукупність методів та засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в межах одного предмета, класу).
3. Локальний (модульний) – домінує технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних та професійних якостей, засвоєння нових знань, контроль і корекція, самостійна робота тощо).

Структура освітньої технології:

- концептуальна основа;
- змістова частина навчання (цілі, зміст);
- процесуальна частина (організація, методи, форми).

Навчальна (освітня) технологія (за П. Сікорським) – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних складових (форма, засіб, прийом, метод, зміст) і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження та зміцнення здоров’я суб’єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [12, с. 62].

Схему, що містить різноманітні навчальні технології [11, с. 33], зображено на рисунку:

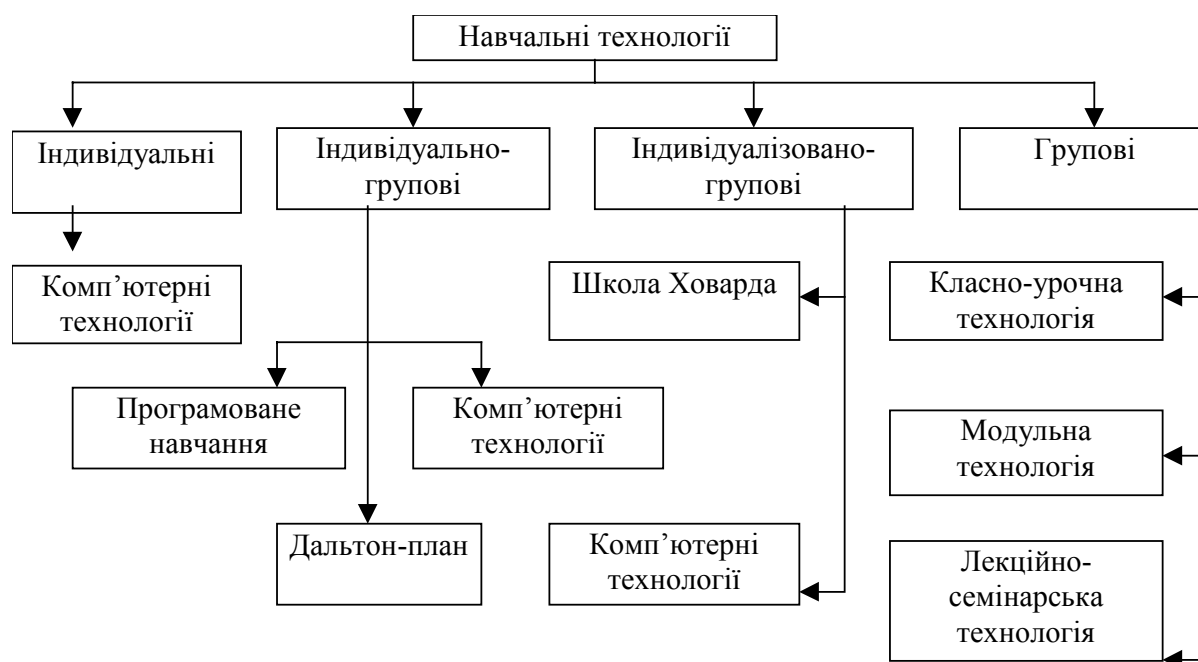


Рис. Навчальні технології (за П. Сікорським)

Комп'ютер можна використовувати як початковий засіб і в індивідуальних, і в групових формах навчання. Якщо в індивідуальних формах навчання комп'ютер може бути основним засобом навчання, то в групових технологіях – лише як допоміжний [12, с. 32]. Комп'ютер стоїть у центрі інформаційної технології, тому з'ясуємо її суть.

Під інформаційною технологією розуміють таку сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передачі і подання інформації, яка розширює знання людей і розвиває їх можливості щодо управління технічними і соціальними процесами [8, с. 15].

Інформаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження та закріплення професійних навичок, дають змогу реалізувати принципово нові форми і методи навчання [10, с. 171].

Використання інформаційних технологій навчання надає вчителю нові можливості для досягнення дидактичної мети. Найважливіше – вдало поєднати вивчення програмового навчального матеріалу з математики і найефективніше використання інформаційних технологій, обчислювальної техніки для того, щоб підвищити інтенсивність навчального процесу, покращити рейтинг математики серед інших шкільних дисциплін, активізувати та вмотивувати навчально-пізнавально-дослідну спільну діяльність учнів і викладачів.

Використання інформаційних технологій на уроках математики повинно сприяти досягненню педагогічних цілей за рахунок ілюстрації математичних понять, демонстрації застосувань математичних методів дослідження різноманітних процесів та явищ, проведення математичного експерименту, створення та вивчення інформаційних і математичних явищ і процесів, розвитку геометричної інтуїції [14, с. 917–923]. Крім того, використання інформаційних технологій під



час вивчення шкільного курсу математики дає змогу поєднати високі обчислювальні можливості у процесі дослідження різноманітних функціональних залежностей, звільняє учнів від рутинних обчислень.

На сьогодні використання СІТ (сучасних інформаційних технологій), НІТ (новітніх інформаційних технологій), ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій) у навчально-виховному процесі забезпечує ряд переваг, порівняно з традиційними засобами навчання. Це і новизна роботи з комп'ютером, що посилює мотивацію до навчання, формування навчально-пізнавальних вмінь учнів, розвиток всіх складових мислення (образне, просторове, візуальне, творче), розширення кола пізнавальних завдань (додаються завдання на рефлексію діяльності – опис ходу міркувань), забезпечення активної участі учнів у конкретних ситуаціях, вироблення вміння самостійної діяльності. Все описане вище сприяє розвитку в учнів творчих здібностей, навичок творчої діяльності, які необхідні кожній особистості для максимальної самореалізації в суспільстві, досягнення внутрішньої гармонії та високих результатів у кожному виді діяльності.

М. Бурда [2, с. 40] вважає, що традиційний зміст навчання математики хоча і давав досить високий рівень математичної підготовки учнів, проте потребує переосмислення змісту. Відбувається постійне зростання ролі формально-логічного апарату математики, алгоритмів та евристик, математичного моделювання, статистико-ймовірнісних методів в економічних дослідженнях, явищах виробничо-технічного характеру, в управлінні високоякісними та високоточними технологічними процесами. Тому виникає потреба послабити дискретність традиційного змісту, зменшити обсяг громіздких обчислень та перетворень і посилити його неперервність, функціональність, що дає змогу адекватніше математизувати практичні ситуації, успішно опановувати сучасні інформаційні технології [2, с. 40].

Ми поділяємо думки М. Бурди стосовно переосмислення змісту математичної освіти, який не повинен включати в себе лише набір означень, формул і теорем, а має давати шляхи організації дослідної роботи, розвивати вміння будувати власні міркування, відшукувати потрібну інформацію. Суттю навчання математики повинні стати не сума знань, а вміння самостійно їх здобувати.

М. Бурда рекомендує звертати увагу на такі принципи, відбираючи зміст навчання математики:

- принцип соціальної ефективності;
- принцип пріоритету розвивальної функції навчання;
- принцип диференційованої реалізованості;
- модульний принцип відбору змісту;
- принцип концентризму;
- принцип фузіонізму [2, с. 40–45].

Ми підтримуємо думки автора. Навчання математики не повинне бути відірване від життя, а має задовольняти потреби суспільства на сучасному етапі його розвитку.

Застосування ІКТ у процесі навчання математики, на думку О. Скафа [13, с. 12–13], дає змогу:

- удосконалити управління, планування, організацію, контроль за навчальним процесом в умовах упровадження Інтернету;

- посилювати мотивацію, активізувати навчально-пізнавальну діяльність, формувати евристичні вміння, розвивати інтуїцію та творчі здібності учнів;
- давати наочну геометричну інтерпретацію абстрактних понять на основі використання інформаційних моделей у навчанні для з'ясування логічної структури понять і осмислення функціональних зв'язків, унаслідок чого підвищується науково-теоретичний рівень викладання математики;
- розширювати коло завдань завдяки тому, що вчитель може виключити з контексту навчання всі питання, пов'язані зі складністю обчислень, побудовою графіків, апробацією даних;
- формувати глибокі й міцні знання учнів на основі свідомого засвоєння навчального матеріалу;
- ефективно використовувати поєднання різних форм і методів навчання;
- надавати вчителю можливості використання різних методик для різних груп учнів на основі індивідуалізації навчання.

Поряд із додатковими можливостями та перевагами використання ІКТ в навчально-виховному процесі, існує і ряд недоліків, які необхідно враховувати під час організації навчання за допомогою комп'ютера:

- збій у роботі комп'ютера;
- звуження самостійності – доступ до підказок;
- несприйняття творчого, іншого розв'язку, ніж той, який є в програмі;
- неправильність відповіді за рахунок введення хибних даних;
- неадекватна оцінка (деяка частка можливості “відгадати”).

Ми поділяємо погляди О. Скафи. На нашу думку, перед використанням ІКТ на уроках математики повинні бути ретельно враховані всі можливі недоліки такого використання. ІКТ повинне сприяти підвищенню якості викладання математики, а також забезпечувати максимально високий кінцевий результат – міцність і гнучкість здобутих знань, тобто вміння їх використовувати в найрізноманітніших галузях, нестандартних ситуаціях. Саме останні будуть сприяти розвитку творчих математичних здібностей учнів, тобто сприятимуть досягненню кінцевої мети навчання – розвитку особистості.

Таким чином, використання ІКТ на уроках математики відкриває додаткові можливості для досягнення навчально-виховної мети на кожному конкретному уроці.

Інформаційні технології в навчанні математики якісно збагатять зміст і структуру шкільного курсу (а також і курси вищої математики у ВНЗ), вдосконалять методичну систему, покращать результати засвоєння знань, вироблення вмінь та навичок, сприятимуть їх активному застосуванню в різноманітних стандартних і нестандартних (творчих) ситуаціях, що приведе до швидшого та якіснішого досягнення освітньої мети.

Дидакт М. Метельський [7, с. 95] пропонує враховувати такі принципи при викладанні математики:

1. Сучасність навчально-ідейного змісту.
2. Цікавий виклад матеріалу.
3. Активізація учіння.
4. Свідомість учіння.

5. Інтелектуально-розвивальне навчання.
6. Оптимально висока ступінь важкості.
7. Міцність засвоєння математичних знань, умінь і навичок.
8. Індивідуалізація навчання.
9. Інтенсивний розвиток математичних здібностей.
10. Виховний характер навчання математики.

На нашу думку, саме використання на уроках математики інформаційно-комунікаційних технологій буде сприяти реалізації всіх вищеперелічених принципів, оскільки застосування комп'ютера значно розширює можливості вчителя для досягнення триєдиної мети (навчальної, виховної та розвивальної), сприяє результативності навчально-виховного процесу.

Таким чином, широке використання комп'ютера у всіх сферах життєдіяльності людини спонукає до перегляду змісту, форм і методів навчання математики. Інформаційні технології в навчально-виховному процесі відкривають значні додаткові можливості для підвищення ефективності викладання та навчання математики (для вчителя та для учня). Комп'ютер як засіб на уроках математики за умов вмілого та доцільного його використання поряд з ефективними програмними засобами є потужним інструментом для розвитку творчих математичних здібностей учнів.

**Висновки.** Інформаційні технології повинні активно використовуватися в навчально-виховному процесі, особливо при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу. Їх грамотне використання сприятиме розвитку творчих здібностей учнів, на уроках математики – творчих математичних здібностей. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на розкриття педагогічних умов ефективного використання інформаційних технологій для розвитку творчих математичних здібностей учнів.

#### **Список використаної літератури**

1. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / І.М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – С. 13.
2. Бурда М.І. Принципи відбору змісту шкільної математичної освіти / М.І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 40–45.
3. Власенко С. Інтегрований урок з математики-інформатики / С. Власенко, Л. Страннікова // Математика в школі. – 2005. – № 6. – С. 27.
4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики : посібник для вчителів / М.І. Жалдак. – К. : Техніка, 1997. – 303 с.
5. Каныгин Ю.М. Повышение роли информации в управлении научно-техническим процессом / Ю.М. Каныгин, Г.И. Калитич. – К. : УкрНИИИТИ, 1987. – С. 4.
6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
7. Метельский Н.В. Психолого-педагогические основы дидактики математики / Н.В. Метельский. – Минск : Высшая школа, 1977. – 160 с.
8. Монахов В.М. Психолого-педагогические проблемы обеспечения компьютерной грамотности учащихся / В.М. Монахов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 15.
9. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.

10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
11. Сікорський П.І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження / П.І. Сікорський // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4 (45). – С. 32.
12. Сікорський П.І. Технологізація навчання і проблеми засвоєння знань / П.І. Сікорський // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. пр. – Львів : Сполох, 2002. – Вип. 8. – С. 62.
13. Скафа О.І. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики / О.І. Скафа, О.В. Тутова. – Донецьк : Вебе, 2009. – С. 5.
14. Zorn P. Computing in Undergraduate Mathematics / P. Zorn // Notices of the American Mathematical Society. – 1987. – October. – Vol. 34. – № 6. – P. 917–923.

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.*

---

**Маланюк Н.М. Информационные технологии как средство формирования творческих математических способностей учеников лицея**

*В статье рассмотрено информационные технологии как инструмент формирования творческих математических способностей учащихся лицея. Раскрыты суть понятий “технология”, “технология образования”, “информационная технология”.*

**Ключевые слова:** *технология, образовательная технология, информационная технология.*

**Malanyuk N. Information technology as a means of forming creative mathematical abilities of students of the Lyceum**

*The paper deals with information technology as a means of forming creative mathematical ability lyceum. The essence of the concepts of “technology”, “educational technology”, “information technology”.*

**Key words:** *technology, educational technology, information technology.*

**ПРОЦЕС ОЦІНЮВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті подано аналіз особливостей процесу оцінювання в початковій школі; досліджено основні вимоги до системи оцінювання навчальних досягнень молодшого школяра; визначено найбільш прийнятні види оцінювання при переході початкової школі до компетентнісного підходу в освіті.*

**Ключові слова:** процес оцінювання, компетентнісний підхід, молодший школяр.

Інтеграція української освіти до європейського освітнього простору потребує модернізації контролюючої складової процесу навчання, однак єдиної системи поглядів на оцінювання навчальних досягнень учнів світова педагогічна спільнота ще й досі не виробила.

Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів завжди турбувала вчителів. Так, значення оцінки в організації школи й освіти загалом відображено вже в працях А. Дістервега, Я.А. Коменського, М.В. Ломоносова, І.Г. Песталоцці та інших. На сьогодні в аспекті досліджуваної проблеми набули розвитку зміст, функції та завдання оцінювання (Ш.А. Амонашвілі, К.Г. Делікатний, В.О. Онищук); принципи оцінювання та вимоги до його здійснення (Ю.К. Бабанський, М.І. Дьяченко); сутність вербальної оцінки (В.А. Крутецький, П.І. Підкасистий); самоконтроль і самооцінка (О.М. Леонтєв, А.І. Ліпкіна та інші); система контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (Т.М. Байбара, Н. М. Бібік, М.С. Вашуленко, Н.С. Коваль, В.О. Мартиненко, К.І. Пономарьова, О.Ю. Прищепа, О.Я. Савченко).

У 2011 р. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було введено єдину систему критеріїв оцінювання кожного з чотирьох (початковий, середній, достатній, високий) рівнів навчальних досягнень учнів. Сьогодні науковці і практики на їх основі розробляють критерії оцінювання для конкретних дисциплін.

Однак із введенням компетентнісного підходу до стандарту початкової освіти виникають певні труднощі в орієнтації оцінювальних критеріїв. Зокрема, на це ще в 2010 р. звертали увагу П.І. Сікорський та О.О. Біляковська в монографії, присвяченій проблемам оцінювання в школі. Оскільки “компетенція – це знання і досвід у тій чи іншій сфері, то основу оцінювання складатимуть знання, вміння й навички, які поглиблюються з досвідом і практичною діяльністю” [10, с. 73]. Автори зазначають, що, з одного боку, пропонується оцінювати рівень компетенції, який не зводиться ні до знань, ні до навичок, а з іншого – “об’єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів” [7, с. 9]. Потрібно відзначити, що нові критерії оцінювання (2011 р.) не вирішують цю суперечності: “Критерії... встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень” [6, с. 13].

Крім того, сьогодні, як і раніше, системою контролю за ефективністю традиційного шкільного навчання в більшості освітніх закладів є оцінка як основний показник навчальних досягнень учнів. Однак цей засіб не завжди є достовірним і надійним показником розумового розвитку школярів.

**Мета статті** – проаналізувати особливості процесу оцінювання при переході до компетентнісного підходу в початковій школі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити вимоги щодо оцінювання учнів початкових класів:

1. *Навчальні досягнення дитини мають бути обов'язково оцінені з боку вчителя.* Психологічні аспекти оцінювання розкрито в працях Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтєва, А.І. Ліпкіної, А.Р. Лурія, А.К. Маркової, С.Т. Шацького та ін. Відповідь на запитання: “Чи потрібно оцінювати навчальну діяльність учня?” докладно проаналізовано в праці А.І. Ліпкіної. Дослідницею виявлено, що майже 98% дітей бажає, щоб їхня навчальна діяльність була оцінена вчителем [8, с. 34]. Як приклад, вчена наводить спостереження Джемса, де доведено, що в навчальних закладах, які приховують бали, оцінки в таємниці від учня, втрачається кінцева мета праці школяра і він часто страждає від відчуття незавершеності й невідомості. А.І. Ліпкіна досліджувала три групи дітей. Першу групу у процесі навчання різноманітно заохочували, другу – ганьбили, а третю – ніяк не оцінювали. Найгіршим виявився результат у тих дітей, яких зовсім не оцінювали [9, с. 7]. Отже, дитина потребує заохочення, позитивної оцінки своєї праці, її дуже засмучує негативна оцінка, але зовсім вибиває з колії, паралізує бажання працювати байдужість, ігнорування її праці.

2. *Бальна система оцінювання має бути замінена вербальною в початкових класах.* Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України про “Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти” від 13.04.2011 р., у першому класі дається словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів. У наступних класах оцінювання здійснюється за 12-бальною системою (шкалою) і його результати позначаються цифрами від 1 до 12. За рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів другого класу. Заклад може використовувати інші системи оцінювання навчальних досягнень учнів за погодженням із місцевими органами управління освітою. При цьому оцінка з навчальних предметів за семестри, рік, результати державної підсумкової атестації переводяться у бали, визначені у Критеріях [6, с. 14].

Яким чином оцінювати навчальні досягнення учнів? Дискусії із цього питання тривають упродовж усієї історії викладання. Особливо вони загострюються, коли індивідуальне навчання змінюється класно-урочною системою. Найдавнішою системою балів у Німеччині була та, яка мала лише три оцінки: кращу, середню й гіршу. Ці оцінки умовно поділяли клас на три групи й указували, до якої саме слід зарахувати того чи іншого учня. Більшість учнів належали до середньої групи, тому із часом з'явилося ще дві оцінки саме для поділу цієї основної найчисельнішої групи на підгрупи. Так виникла п'ятибальна система, яка з Німеччини прийшла до нас [21, с. 101].

Автором 12-бальної системи вважають відомого німецького педагога XVIII ст. І.-Б. Базедова. Він у 1774 р. заснував у Дессау навчальний заклад нового типу – філантропін. В основу його діяльності були покладені ідеї Ж.-Ж. Руссо й власні педагогічні погляди І.-Б. Базедова. У цьому навчальному закладі учням за гарні

успіхи в навчанні й зразкову поведінку ставили крапки схвалення. За кількістю цих крапок визначали успіхи учня й комплекс пільг, які він одержав [21, с. 101].

Однією з найвизначніших і найяскравіших подій першого пошуку розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних з оцінкою, без сумніву, були педагогічні слухання із цих питань у Петербурзькому педагогічному товаристві 1873 р. На одному із засідань Петербурзького педагогічного товариства відомий педагог К.К. Сент-Ілер запропонував колегам обговорити сім питань про шкільні оцінки. Перше й основне з них було таким: “Потрібно чи ні виражати успіхи учнів цифрами?” [16, с. 326]. Дебати, започатковані К.К. Сент-Ілером, тривали більше ніж рік, що свідчить, в першу чергу, про актуальність проблеми для тогочасного суспільства й педагогів. У ході обговорення члени педтовариства розділилися на дві протилежні групи. Більшість висловлювалася проти шкільної оцінки, вважала, що вона віджила свій час. Меншість із ними не погоджувалася й наполягала, що оцінка повинна залишитися в школі. О. Гур'янова, досліджуючи історичний аспект оцінювання знань школярів, вважає, що ні до, ні після петербурзьких дебатів, проблеми, пов'язані з шкільною оцінкою, не обговорювалися так довго, так емоційно, так прискіпливо й аргументовано [3, с. 43].

У другій половині XIX – на початку XX ст. у навчальних закладах різних країн використовували 5-бальну, 12-бальну, 2-бальну (зараховано, не зараховано), 60-бальну і 100-бальну системи [17, с. 106]. У деяких випадках замість цифрових балів користувалися стислими або розгорнутими словесними характеристиками. У стислих характеристиках уживали слова на зразок: “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”, “зовсім незадовільно”, які, по суті, були аналогом цифрової оцінки. Розгорнуті характеристики в тій чи іншій формі мали констатувати рівень знань учня, його старанність, а також дослідити причини невстигання, якщо таке існувало.

На сьогодні також педагогічна спільнота не має єдиної думки щодо виду оцінювання. Так, система оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, на думку В. Партоли, має містити, крім педагогічного, ще й психологічний компонент, який допоможе визначити розвиток процесу формування інтелектуальних умінь конкретної дитини [12, с. 137]. Автор описує досить цікавий досвід оцінної діяльності учнів у вальдорфських школах. Зокрема, відповідно до концепції вальдорфської школи оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється не за бальною системою. Це зумовлено тим, що неможливо визначити кількісно загальний розвиток дитини. Основними засобами діагностування знань і розвитку молодших школярів у вальдорфській школі є: постійне інформування батьків про успішність та розвиток дитини, її здібності та труднощі; усний відзив учителів; письмовий відзив (звіт) – характеристика наприкінці кожної “епохи” та наприкінці навчального року; письмові роботи; перевірка робочих зошитів; метод самоконтролю. За допомогою цих засобів учитель відстежує навчальні досягнення дитини й фіксує їх у письмовому вигляді на основі системи певних критеріїв. Серед критеріїв чітко розрізняються такі, що характеризують розвиток когнітивної, емоційної та вольової сфери дитини [12, с. 138–139].

Як правило, вальдорфські педагоги виділяють кожній дитині окремі сторінки щоденника спостережень і один раз на день або хоча б один раз на тиждень записують усе, що спостерігають. У результаті цього накопичується достатньо велика кількість різноманітного матеріалу, який аналізує вчитель, потім на його основі складають характеристику на кожного учня. У кінці навчального року

вчитель дає письмовий відзив – розгорнену багатобічну характеристику, де за можливістю найдетальніше описують успіхи й недопрацювання, дають рекомендації, поради, прогнози тощо. У ньому розповідають про всі знання дитини, про всі заняття, проведені з дитиною впродовж усього року (в класі та поза класом), і про їх результати. Оскільки досягнення дитини є мірою її власного розвитку, то вчитель у відзиві характеризує індивідуальний досвід учня на ключових етапах її розвитку. У ньому визначає рівень залучення дитини в навчання. Відзив підсумовує теперішнє та накреслює завдання для дитини на майбутнє [5, с. 270].

У деяких країнах були спроби відійти від цифрової, символічної системи оцінювання навчальних досягнень школярів. Так, наприклад, І. Бойко, досліджуючи системи оцінювання в Німеччині, зазначає, що деякі науковці висловлюються на користь поступового та всезагального скасування оцінок або, щонайменше, до обмеження їх значення й заміни їх вербальним коментуванням учителями. З іншого боку, багато хто дотримується традиційних форм оцінювання та шукає науково обґрунтованої моделі покращення критеріїв існуючої шкали успішності [2, с. 25]. Дослідниця доходить таких висновків:

- у Німеччині оцінки виконують діагностичну, розвивальну, навчальну, інформувальну та порівняльну функції;
- вербальне оцінювання успішності останніми роками значно витіснило традиційну форму оцінювання знань – цифрову;
- відомі проблеми вербального оцінювання успішності: чіткість (зрозумілість) коментування, чітке розмежування між професійними й особистісними цінностями, вміння використовувати критику, різноманітна диференційованість висловлювання [2, с. 28].

Проте безбальну оцінювання навчальних досягнень учнів у світі застосовують набагато рідше, ніж цифрову.

Із введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти відбулася зміна векторів із нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок до розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Тому зміст освіти набуває діяльнісної й практико орієнтованої спрямованості. Ці зміни мають позначитися й на критеріях оцінної діяльності в початковій школі. Проте ми поділяємо думку П.І. Сікорського й О.О. Біляковської, що зазначені групи компетенцій (соціальні, полікультурні, комунікативні інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, продуктивної, творчої діяльності) оцінити за 12-бальною шкалою практично неможливо. За деякими з тих, що запропоновано (готовність брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень тощо), важко прослідкувати, а тим більше перевірити й оцінити, оскільки названі ознаки виявляються здебільшого ситуативно. Вкрай небезпечно формалізувати засобами кількісного оцінювання досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. Творчість – це продуктивна діяльність, яка характеризується неповторністю, унікальністю, новизною. І намагання оцінити таку діяльність за кількісними показниками стандартизує й нівелює саму творчість [10, с. 74]. Тому заміна цифрового оцінювання на вербальне допоможе описати сформованість певних компетенцій в учнів.

*3. Поєднання оцінки вчителя із самооцінкою дитини.* Оцінна діяльність – це один з етапів навчального процесу, й учень також має бути активним у ньому, а не



споглядати осторонь, як учитель виставляє оцінки. Особливо це стосується початкової школи, де рефлексія є психологічним новоутворенням молодших школярів. Самооцінка власної навчальної діяльності значно прискорить процес розвитку рефлексії учнів. Зокрема, академік НАПН України О.Я. Савченко серед низки вимог до сучасного уроку зазначає й “акцентування у контрольній-оцінювальній складовій уроку на субособистій відповідальності учня за якість своєї роботи” [15, с. 12]. Це означає, що вчителю не варто самому все контролювати, перевіряти й оцінювати. Частина повноважень щодо контролю, на думку вченої, необхідно передати дітям. Поступово, у міру навченості, вони оволодівають прийомами самоконтролю, самоперевірки, самооцінки результатів своєї діяльності на різному предметному змісті, орієнтуючись на певні опори (зразок, схема, алгоритм тощо). Якщо ці вміння поєднуються з потребою самоконтролю, це прямий стимул до володіння різними видами рефлексії (інтелектуальної, емоційної), без якої суб’єктності учіння не буде. Не менш важливо, що така суб’єктність у навчальній діяльності стимулює відповідальну поведінку дитини поза класом [15, с. 12].

Психологи звертають увагу на те, що в значній частині дітей, які приходять до школи, спостерігається завищена самооцінка. Однак випускники початкової школи під впливом системи контролю й оцінки вчителя втрачають упевненість у собі, та їхня самооцінка різко знижується. Поєднання оцінки із самооцінкою також допоможе розв’язати цю проблему.

С. Чупахіна пов’язує оцінну діяльність учителя в початковій школі, особливо в першому класі, з розвитком самооцінки самої дитини. Важливим чинником на перших етапах розвитку здатності до самооцінювання є оцінні судження інших людей, значущих для дитини, особливо оцінна діяльність авторитетної для дитини особи – вчителя [19, с. 186].

Одним із найдоступніших і водночас найефективніших педагогічних інструментів диференційованого оцінювання є метод “лінійок”, розроблений на основі класичного методу вимірювання самооцінки, створеного Т.В. Дембо та С.Л. Рубінштейном [11]. Застосування цього методу уможливує розвиток двох типів самооцінки: ретроспективної (оцінювання вже виконаної роботи) і прогностичної (оцінювання майбутньої роботи). Формування ретроспективної самооцінки здійснюється двома послідовними етапами. На першому – дитина оцінює свою роботу після того, як учитель її перевірів, але не оцінив. Вивчивши виправлення вчителя, дитина оцінює себе за заданими шкалами.

Другий етап формування ретроспективної самооцінки передбачає оцінювання дитиною своєї роботи до перевірки її вчителем, що стимулює розвиток самоконтролю. Прибічники розвивального навчання (В.В. Давидов, Г.А. Цукерман та інші) справедливо зазначають, що самооцінка починається там, де дитина сама бере участь у “виробництві” оцінки, тобто у виробленні її критеріїв та їх застосуванні до різних конкретних ситуацій [18].

На думку С. Чупахіної, найбезпечнішим й ефективним механізмом корекції завищених та занижених самооцінок є не стільки зіставлення дитячої оцінки з учительською, скільки порівняння дитиною своїх сьогоднішніх досягнень з учорашніми, тобто ретроспективної й прогностичної самооцінок. Остання є “точкою зростання” для становлення здатності молодших школярів до оцінювання себе, оскільки в її основу закладено вміння розраховувати власні сили та можливості [19, с. 186–187].

4. Під час оцінювання враховувати не тільки показники відповідності існуючого рівня знань, умінь і навичок показникам державних стандартів, а й розвиток особистісних новоутворень дитини, якість навчальних зусиль самої дитини. Сучасна педагогічна практика, на жаль, засвідчує, що в більшості випадків учителі контролюють і оцінюють виключно сформованість конкретних знань, умінь та навичок дитини з певного предмета. Таке оцінювання за умови класно-урочної системи навчання спрощує працю вчителям. Однак не дає об'єктивної оцінки про справжній розвиток особистості молодшого школяра. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) зазначено, що протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі, є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Усі зусилля педагогів на початковій стадії навчання спрямовуються на розвиток інтелектуального інструментарію (спостережливості, мислення, пам'яті тощо) і загальнонавчальних умінь (читання, письмо). Отже, при оцінюванні навчальних досягнень дитини необхідно враховувати зазначені компоненти. Тому, крім учителя й дитини, у процес оцінювання мають бути залучені психолог, соціальний педагог та батьки.

5. Портфоліо – провідна технологія оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Серед альтернативних систем оцінювання в міністерських критеріях рекомендовано рейтингову та метод оцінювання – портфоліо. Зокрема, для початкових класів набуває дедалі більшого поширення саме останній метод.

У рекомендаціях МОНмолодьспорту зазначено, що портфоліо – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування вміння учнів ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки. Таке оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення учнівських напрацювань до портфоліо; форми подання матеріалу; елементи самооцінки з боку учня тощо [6, с. 14].

Сутність цієї технології полягає в колекції, відборі й аналізі продуктів навчально-виховної діяльності учня, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел (однокласники, вчителі, батьки тощо), що призначені для їх послідовного аналізу, всебічного кількісного та якісного оцінювання рівня навченості учня та подальшої корекції процесу навчання [14, с. 143].

Способи оформлення портфоліо можуть бути найрізноманітнішими: від повного накопичення всіх робіт, виконаних учнем за рік, до відбору його кращих досягнень з одного предмета чи групи предметів. Наприклад, подібну систему відстеження успіхів дітей використовує Ш.А. Амонашвілі. Він зазначає, що кожна дитина почне складати “том творів власної творчості, в який увійдуть: листки із записами перших слів і речень, перший твір, вирішення математичних задач і прикладів, креслення, малюнки, аплікації” [1].

Під час створення портфоліо, важливо, щоб дитині ніхто не диктував, що в неї вкласти. Однак слід брати до уваги, що рідко хто з молодших школярів справиться з відбором власних робіт без обережних порад учителя, однокласників і батьків.

О. Щепанська, описуючи досвід використання технології портфоліо у Червоноградському НВК № 13, зазначає, що педагогічний задум такого оціню-

вання полягає в зміщенні акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми з конкретного предмета, у перенесенні педагогічного наголосу з оцінки на самооцінку. Кінцева мета цих папок – доказ прогресу в навчанні за результатами, затраченими зусиллями та матеріалізованими продуктами навчально-пізнавальної діяльності [20, с. 55].

Серед переваг технології портфоліо вчені називають такі [4; 13; 14, с. 146]:

- повне врахування вимог Державного стандарту початкової загальної освіти МОН України;
- отримання повної, точної й оперативної зворотної інформації;
- систематизація, поглиблення, закріплення знань учня; удосконалення знань у процесі повторення; розвиток мислення й пам'яті;
- визначення ступеня свободи у використанні отриманої інформації;
- мобілізація учнів на виконання пізнавальної діяльності;
- підтримка та стимулювання навчальної мотивації школярів;
- формування рефлексивних компонентів навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінювання шляхом розвитку навички оцінної (самооцінної) діяльності учнів та розвитку вміння вчитися (ставити мету, планувати й організувати особисту навчальну діяльність);
- заохочення до активності та самостійності молодших школярів, розширення можливостей навчання й самонавчання;
- сприяння індивідуалізації (персоналізації) навчання школярів (простежити особистісний прогрес у розвитку та навчанні учня, при цьому не порівнюючи їх із досягненнями інших учнів).

**Висновки.** Запропоновані в дослідженні вимоги до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів ураховують сучасні освітні зміни й допоможуть сформувати систему оцінювання, яка орієнтується на рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач. Подальшого дослідження потребують предметні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів.

#### **Список використаної літератури**

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
2. Бойко І. Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у школах Німеччини / І. Бойко // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 211. Педагогіка та психологія. – С. 23–29.
3. Гур'янова О. Оцінювання знань школярів: історичний аспект / О. Гур'янова // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 68. – С. 42–47.
4. Зоря Ю.М. Використання портфоліо у навчально-виховному процесі сучасного закладу освіти : методичні рекомендації / Ю.М. Зоря. – Черкаси, 2008. – 39 с.
5. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика : теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Х. : Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 13–14.
7. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. – К. ; Ірпінь, 2004. – 176 с.
8. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 141 с.

9. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
10. Моделирование контрольно-оценочных систем в средней школе : монография / П.И. Сикорский, О.О. Биляковская. – Львов : ФОРМ Корпан Б.І., 2010. – 178 с.
11. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1989. – С. 56–65.
12. Партола В. Діагностика формування інтелектуальних умінь молодших школярів у вальдорфських школах як складник оцінювання навчальних досягнень учнів / В. Партола // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 573. Педагогіка та психологія. – С. 137–141.
13. Портфоліо учня / упоряд. І.М. Рожнятовська. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
14. Предик А. Технологія використання портфоліо в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи / А. Предик // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 573. Педагогіка та психологія. – С. 142–147.
15. Савченко О. Сучасний урок: суб’єктність навчання і варіативність структури / О. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 11–15.
16. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа. – 1873 год. – Книга 1.
17. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа. – 1875 год. – Книга 1.
18. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 270 с.
19. Чупахіна С. Підготовка педагога до оцінювання навчальних досягнень сучасних першокласників / С. Чупахіна // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Чернівці: Рута, 2007. – Вип. 330. Педагогіка та психологія. – С. 185–190.
20. Щепанська О. Впровадження портфоліо – нової форми контролю оцінювання досягнень учнів / О. Щепанська // Початкова школа. – 2010. – № 11. – С. 55.
21. Эрн Ф. Что думали о баллах наши отцы / Ф. Эрн // Вестник воспитания. – 1901. – № 3.

*Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.*

---

### **Романова И.А. Процесс оценивания в начальной школе**

*В статье проведен анализ особенностей процесса оценивания в начальной школе; исследованы основные требования к системе оценивания учебных достижений младшего школьника; определены наиболее подходящие виды оценивания при переходе начальной школы к компетентностному подходу в образовании.*

**Ключевые слова:** *процесс оценивания, компетентностный подход, младший школьник.*

### **Romanova I. The evaluation process in primary school**

*In the article the analysis of the evaluation process features in primary school is made; the basic requirements for system evaluation of younger pupils' educational achievements are studied, the most suitable types of assessment in the transition to primary school competence approach in education is defined.*

**Key words:** *the evaluation process, the competence approach, junior schoolboy.*

## УДОСКОНАЛЮВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЗГІДНО З ДЕКЛАРАЦІЄЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ “ЦІЛІ РОЗВИТКУ ТИСЯЧОЛІТТЯ”

*У статті висвітлено проблеми підвищення якості початкової освіти на основі компетентнісного підходу в контексті Декларації ООН “Цілі розвитку тисячоліття”.*

**Ключові слова:** *цілі розвитку тисячоліття, початкова освіта, модернізація освіти, компетентнісний підхід.*

На основі матеріалів усесвітніх конференцій ООН 90-х рр. ХХ ст. 8 вересня 2000 р. Генеральною Асамблеєю ООН (Нью-Йорк) прийнято документ “Цілі розвитку. Декларація тисячоліття ООН” (United Nations Millennium Declaration, Millennium Development Goals) (MDGs – ЦРДТ чи ЦРТ), у якому 189 країн, у тому числі 147 голів держав і урядів, узяли на себе обов'язок забезпечити реальне право на розвиток кожного й розв'язати проблему бідності в усьому світі.

Цей процес має ґрунтуватися на постійному економічному зростанні у більш мирному, справедливому світі. У документі підкреслено, що глобалізація стала позитивним чинником для всіх народів світу, бо відкриває для них широкі можливості, а також зазначено, що її блага й витрати розподілені досить нерівномірно. Тому глобалізація може набути справедливого характеру за умови широкомасштабних і наполегливих зусиль із формування спільного майбутнього, заснованого на нашій належності до роду людського в усій його різноманітності.

Голови держав і урядів підтвердили віру в ООН та її Статут як основу для міжнародних відносин у ХХІ ст., для яких важливе значення матимуть *фундаментальні цінності: свобода* (демократична форма правління є найкращою гарантією рівних прав чоловіків і жінок на життя в гідних умовах), *рівність* (право користуватися благами розвитку має бути гарантовано кожній людині й країні), *солідарність* (глобальні проблеми мають вирішуватися згідно з фундаментальними принципами рівності й соціальної справедливості, тобто ті, хто перебуває у важкому становищі, заслуговують на допомогу більш благополучних), *терпимість* (слід підтримувати культуру миру й діалог між цивілізаціями), *повага до природи* (згідно з постулатами стійкого розвитку слід нинішні нестійкі моделі розвитку й споживання змінити в інтересах добробуту наших нащадків), *загальний обов'язок* (обов'язок з управління глобальним економічним і соціальним розвитком, усунення загроз миру й безпеці за допомогою ООН) [4].

Щоб відстежувати, як виконуються настанови ЦРТ, міжнародні й національні експерти в галузі статистики визначили відповідні *показники для оцінювання прогресу* у 1990–2015 рр. Триває вдосконалення моніторингу. Так, 2007 р. черговою Генеральною Асамблеєю ООН було затверджено оновлену концепцію цілей розвитку, що містить показники для моніторингу прогресу. Та-

кими цілями стали: ліквідація крайнього зубожіння (менше ніж 1 дол. на добу) і голоду; *забезпечення загальної початкової освіти*; сприяння рівності чоловіків і жінок та поширення прав і можливостей жінок; скорочення дитячої смертності; покращення охорони материнства; боротьба з ВІЛ/СНІДом, малярією та іншими хворобами; забезпечення екологічної стійкості; формування глобального партнерства з метою розвитку [12].

У 2003 р. Україна приєдналася до Декларації тисячоліття, визнавши цілі розвитку як орієнтири в галузі розвитку на довгострокову перспективу, адаптовані з урахуванням особливостей національного розвитку нашої країни, узагальнені й кількісно вимірювані. Одночасно запроваджено щорічний моніторинг виконання завдань ЦРТ. У 2009 р. підготовлено, а згодом прийнято “Цілі розвитку Тисячоліття. Україна – 2010” як оновлену систему завдань та індикаторів національних ЦРТ з огляду на специфіку національного розвитку в посткризовий період та виклики сучасного глобального розвитку. В *українському контексті* глобальні цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ-2015) такі: подолання бідності (ліквідувати її за критерієм менше ніж 5 дол. на добу), забезпечення якісної освіти впродовж життя; забезпечення гендерної рівності; зменшення дитячої смертності, поліпшення здоров’я матерів; обмеження поширення ВІЛ-інфекції/СНІДу та туберкульозу й започаткування тенденції до скорочення їх масштабів; сталий розвитку доквілля [10, с. 33].

**Мета статті** – висвітлити проблеми підвищення якості початкової освіти на основі компетентнісного підходу в контексті Декларації ООН “Цілі розвитку тисячоліття”.

На Саміті ЦРДТ 2010 р. в Нью-Йорку лідери країн узгодили план дій, в якому вони мають закріпити успіхи та виправити проблемні питання в справі досягнення всіх цілей до 2015 р. І хоча експерти ООН мають сумніви щодо виконання цього завдання до 2015 р. у світовому вимірі, бо на перешкоді стоять культурні традиції, нерівність і бідність (Африка на південь від Сахари та Південна Азія), щодо початкової освіти в розвинутих країнах та країнах СНД, ідеться насамперед про її покращення.

ООН разом із Радою Європи, Організацією економічного співробітництва та розвитку активно підтримують процеси модернізації освіти згідно із ЦРТ, суб’єкти якої мають набувати ключових компетентностей. В Україні вивчення проблем, пов’язаних з оновленням освіти на основі компетентнісного підходу присвятили свої праці Н.М. Бібік, В.В. Громовий, С.Ф. Клепко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачева та ін.

У Національній доповіді “Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2010” зазначено, що ЦРТ повністю відповідають першочерговим завданням Уряду України; впродовж останніх років (з 2000 р.) із низки напрямів, включно зі скороченням рівня абсолютної бідності, дитячої та материнської смертності, забезпечення доступу до середньої шкільної освіти, Україна зробила поступ уперед, хоча, разом із тим, багато чого ще лишається зробити. Щодо другої мети, в доповіді підкреслено, що проблема доступності громадян до якісної освіти на всіх рівнях є вкрай актуальною.

Друга мета в українському контексті “*забезпечення доступу до якісної освіти впродовж життя*” передбачає вирішення двох завдань, як-от:

2.А. Підвищити рівень охоплення освітою (5 індикаторів щодо охоплення дошкільнят, дітей та молоді освітою, %; сукупний валовий показник кількості працівників, які пройшли перепідготовку та підвищили свою кваліфікацію, тис. осіб).

2.В. Підвищити рівень якості освіти (кількість загальноосвітніх навчальних закладів, які мають підключення до Інтернету, %).

Виходячи з об'єктивної реальності, перспектив світового розвитку ще у 80-х рр. ХХ ст. діячі просвіти ЮНЕСКО почали розробляти концепцію "суспільства, що навчається", яка у 1980-х рр. стала тісно пов'язаною з ідеєю безперервної освіти. Тому освітні реформи цих років у США, Японії, Франції, СРСР ґрунтувалися на принципах безперервної, пожиттєвої освіти, повазі до особистості учня. Отже, теоретичну основу для оновлення систем освіти в розвинутих країнах становила *ідея безперервності освіти*, яка втілюється в стратегіях – *освіта впродовж життя* (далі – ОВЖ), *освіта для всіх* (далі – ОДВ). Ідея ОВЖ зумовлена такими чинниками, як: *зростання інтелектуального навантаження в праці* (досягнення науки сприяють оновленню техніки й технологій, що змушує людину підвищувати кваліфікацію або перекваліфіковуватися); *особистісно орієнтований підхід в освіті* як наслідок зростання значущості людського чинника в соціальному розвитку суспільства, що актуалізувало концепцію формування й самореалізації людини на основі компетентнісного підходу; *поширення ідей демократизації* соціального життя й освіти, чому сприяло прийняття ООН 1947 р. "Загальної декларації прав людини" (демократизм освітньої системи передбачає доступність, відкритість будь-якої форми освіти, незалежно від статі, соціального статусу, національності, раси індивіда); *збільшення різноманітності освітніх послуг*, зокрема дистанційної освіти та поширення інформаційно-комунікаційних технологій (можливість розробки власної стратегії навчання й перекваліфікації).

Важливу роль у розбудові чи оновленні традиційної системи освіти, в якій нині основну увагу приділяють розвитку й самореалізації особистості впродовж життя, відіграють міжнародні організації, насамперед ООН, ЮНЕСКО. Розробляючи освітні стратегії, експерти ЮНЕСКО приділяють увагу *курікулуму* як угоді між суспільством, державою й спеціалістами в галузі освіти щодо курсу навчання, який учні мають пройти в певний період свого життя. Курікулум визначає мету навчання, його зміст, час, місце, форми й методи навчання [3]. У навчанні сам процес є вкрай важливим, особливо вміння здобувати знання самостійно, однак метою навчання є результат – набуття досвіду практичної діяльності. Саме прагматичне ставлення до освіти змусило перенести акценти з процесу на результат навчання, який можна перевірити, виміряти (що не контролюється чи не реалізується, то й не вивчається). Для підвищення якості освіти й було винайдено компетентнісний підхід. Д.С. Єрмаков характеризує його як метод моделювання й подання результатів навчання – норм його якості у вигляді ознак практичної готовності людини до діяльності [5, с. 8].

Упровадження оновленого стандарту початкової освіти України змушує зіставити тенденції розвитку вітчизняної освіти в контексті цивілізаційного розвитку. Удосконалювання початкової освіти зачіпає низку проблем, що потребують вирішення.

У світовій гуманітарній думці, за О.Г. Бермусом, філософія освіти має в арсеналі три підходи, які дають різні відповіді на запитання про *суть освіти й необхідність її модернізації*:

– *класичну парадигму* (зорієнтована на творення й відтворення буття в кожній точці освітньої реальності; освіта – сходження людини до певної історико-культурної традиції; модернізація як повернення до джерел, що дає змогу відновити традицію й дати відповіді на актуальні питання);

– *некласичну парадигму* (зорієнтована на постійну конструкцію й реконструкцію феноменів буття; освіта співвідноситься, насамперед, з одиничним досвідом, що виникає в життєвій ситуації, тому проблема модернізації – проблема подолання замкнутості людини, виходу її за межі суспільних і культурних умовностей, що її обмежують);

– *постнекласичну парадигму* (домінує уявлення про самовдоволену людську дію як основу сущого; модернізація розглядається як відкритість майбутньому, готовність боротьби за новий світ, що є проектом).

Нині у філософії освіти для обґрунтування розвитку освіти, інтерпретації модернізації переважають концепти постнекласичної парадигми, інші ж парадигми не зникають, а творчо переосмислюються й стають складовими сучасного світосприйняття як мистецькі феномени. На думку О.Г. Бермуса, необхідність пошуку нової парадигми модернізації освіти спричинена кризовим станом в економічній та політичній сферах і прагненням вийти до нового інтелектуального та практичного простору шляхом подолання попередніх уже неактуальних суперечностей [1, с. 115].

Протягом останніх століть освітні системи формувалися під суттєвим впливом політичних та економічних чинників. Дотримуємося думки, що головною метою системи освіти є відтворення чинного соціально-економічного ладу, тому структура й характер системи освіти відповідає структурі та характеру капіталістичного виробництва.

*Компетентнісний підхід* в Україні пов'язаний із відходом від радянської педагогічної традиції *ідеалізму цілей* у напрямі формування людини з певними соціально затребуваними якостями. Якщо кваліфікацію розглядають як опанування тієї чи іншої діяльності, то компетенції пов'язують із деякими інфраструктурними моментами (самовизначення, орієнтація в матеріалі, комунікація з фахівцями), а досвід виникає як результат індивідуалізованої рефлексії діяльності [1, с. 318].

Отже, проблема оновлення, а точніше модернізації, пов'язана з відходом від традиційної філософії освіти, пов'язаної з іменами Ф. Бекона, Р. Декарта, Д. Дідро, Г. Гегеля, І. Канта, Я.І. Коменського, Ж.-Ж. Руссо відмовою від авторитарної педагогіки, втратою базових цінностей традиційного педагогічного світогляду – науковості, загальності, єдності, раціональності. Насамперед, ідеться про масову освіту.

Категорія “компетенція” увійшла до вітчизняного педагогічного тезаурусу, з 1912 р. упроваджується базовий стандарт початкової освіти на основі компетентнісного підходу. Стратегія євроінтеграції вимагає уніфікації та впорядкування термінів, що вживаються в освітянській документації різних країн із метою модернізації освіти, вивчення й запровадження міжнародного педагогічного досвіду (наприклад, у різних країнах світу по-різному трактують поняття



“виховання”, “середня освіта”, “вища освіта” тощо). Це означає, що уточнення й оновлення потребують базові терміни вітчизняної педагогіки.

Так, Х. ван Даел звернув увагу на те, що поняття “педагогіка” було поширеним у XVIII–XIX ст. і позначало науку про виховання й навчання дітей. У XX ст. кардинально змінилися соціально-економічні та соціально-культурні процеси, що вплинуло на значення освіти в житті людини й суспільства. Нині освіта триває протягом життя, може бути формальною й неформальною, тому в зарубіжних джерелах термін “педагогіка” поступився терміну “освіта”. Більше того, у Франції вживають поряд обидва терміни. Однак термін “*pedagogie*” означає науку про виховання дітей або метод викладання й етимологічно позначає дію, вплив дорослого на дитину. “*Education*” стосується і дорослого, і вихованця й позначає дію вихователя на вихованця в діалозі, тобто акцентується увага на зусиллях індивіда, спрямованих на самовиховання. Переклад поняття “*education*” залежить від контексту, й у статтях XIX ст. частіше перекладається як “виховання”. У XX ст. й нині це поняття може означати “виховання”, “навчання”, “розвиток” [2].

Що стосується поняття “компетенція”, за Д.С. Єрмаковим, існує як мінімум два погляди на походження цього терміна. Згідно з першим, це запозичення з англійської мови *competence* – здатність, компетенція, подібне до лат. *competens, competentis* – належний, здатний, обізнаний, досвідчений у певній галузі; той, що має право завдяки знанням або повноваженням робити чи вирішувати що-небудь.

До наукового апарату термін “компетенція” в такому значенні було введено в 60–70-х рр. XX ст. у теорії навчання мовам як “комунікативна компетентність”. У 70–90-х рр. XX ст. цей термін уже широко вживали під час розробки освітніх програм і технологій, зокрема в педагогіці США сформувався напрям *competence-based education* (“освіта, заснована на компетентності”). Р. Менденхол зазначає, що, на відміну від традиційних моделей навчання, у моделі “освіти, заснованій на компетенціях”, студент має набути компетентності, необхідні для певного курсу, незалежно від того, скільки часу це займає опанування цього курсу [11]. При наполегливій роботі для набуття компетентностей може вистачити значно менше часу. Така модель освіти є результатом запровадження в освіту нових інформаційних технологій (людина опанувала простір і час), особистісно орієнтованого підходу, тому сама має розробляти стратегію свого навчання.

Згідно з іншим поглядом, “компетенція” походить від англ. *compete* – змагатися й означає здатність змагатися, змагальність. Таке розуміння виникло у зв’язку з тим, що після запуску штучного супутника Землі СРСР 1957 р. у США з’явилася гостра критика власної системи освіти, зокрема публікації, в яких порівнювався зміст американської й радянської освіти (наприклад: *Trace A. What Ivan knows that Johnny doesn't* / “Що знає Іван, чого не знає Джонні”). Із того часу інтерес до проблеми компетенцій як конкурентних переваг (у соціально-економічній сфері, на ринку праці) “завичай збігався з кризовими ситуаціями в економіці, освіті й культурі” [5, с. 9–10].

Другий погляд демонструє не лише педагогічне, а й більш широке соціокультурне значення компетентнісного підходу, який має слугувати засобом соціально-економічної модернізації. Від розуміння суті компетенцій залежить, чи бу-

дуть компетенції як нормативні вимоги до змісту освіти мати інноваційний характер, вести за собою прогресивний розвиток, чи компетентнісний підхід покликаний лише констатувати, описувати ті явища, які відбуваються на ринку праці, та пристосовувати освіту до них.

До речі, у світовій і вітчизняній традиції є поняття, подібне до компетенції – “грамотність”, адже в українському дискурсі *грамотність* – це ступінь володіння людиною знаннями, навичками, ступінь компетентності в певній галузі людської діяльності. Грамотність англійською мовою – *literacy, competence*, що говорить скоріше про мовну “грамотність”, про грамотність як писемність. Вітчизняна традиція оперує різними видами грамотності: числовою, мовною, комп’ютерною, фінансовою, науковою, релігійною тощо. Грамотність є результатом навчання, запорукою компетентності. Для її набуття необхідно створювати *грамотне середовище*. Оскільки суспільство та державні інститути свідомо формують та підтримують у кожного громадянина потребу в набутті грамотності, а держава гарантує безумовне виконання прийнятих законів, правил та норм, процес набуття грамотності в таких умовах визначається як *суспільна грамотність* і характеризується творенням *культури грамотності*. Культура грамотності передбачає формування постійної потреби в її набутті та підвищенні протягом усього життя. В англомовній традиції поступово набув поширення термін “компетентність”, складовою якого є грамотність – *literacy*.

Якщо в категорії “грамотність” бачити переважно її мовну й мовленнєву суть або початкові знання та вміння, то в ієрархії понять стосовно набуття знань і досвіду грамотність посяде найнижче місце. Вона буде складовою понять “освіченість” або “компетентність” залежно від того, чи вважаємо освічену людину такою, яка може практично реалізувати здобуті знання, досягти повної самореалізації. Грамотність, освіченість, компетентність є складовими культури людини.

Нові філософські підходи потребували оновлення категоріального апарату педагогіки, вивчення чинників, які спричиняють це оновлення. У другій половині ХХ ст. простежувалось зниження практичної цінності формальної освіти. *Компетентнісний підхід* став результатом розуміння невідповідності знань, здобутих в освітній системі, і знань, що сприяють соціальному успіху. Такий підхід мав нейтралізувати невідповідність – через освіту формувати людину з певними соціально затребуваними якостями. На відміну від умінь і навичок, що мають лінійну, процесуальну форму, під поняттям “компетенції” розуміють нелінійний, структурний об’єкт, що виникає на стиках індивідуальних, соціальних, організаційних і функціональних порядків. Онтологічна суть компетентності зумовлює таку взаємодію, за якою світ відчувається як здатний задовольнити широкий спектр потреб і стає значущим для людини, а людина відчуває себе такою, яка має можливості для освоєння й перетворення значущого для себе світу, що є метою та засобом розвитку [1, с. 318–319].

Стан соціального життя країни виявляється у двох соціально значущих сферах: системах освіти й охорони здоров’я. Їх ефективність не можна збільшити збільшенням витрат на зарплату й устаткування. Тільки модернізована система освіти на всіх рівнях може гарантувати успіх. Стратегія євроінтеграції та відстоювання суверенітету вимагає від України творення концепції добробуту, складовою якої є оновлення системи освіти та її ланки – початкової освіти. Яск-

равим прикладом для наслідування може слугувати система освіти Фінляндії, реформування якої розпочалося 1970 р. й триває досі. Нині система освіти цієї країни є зразком для наслідування інших країн Євросоюзу.

Щороку ООН оприлюднює дані за Індексом людського розвитку людського потенціалу (Human Development Index). Цей індекс складається з трьох компонент: *освіти* (Education index), *ВВП* (GDP Index – англ. Gross Domestic Product – макроекономічний показник як ринкова вартість усіх кінцевих товарів і послуг, тобто призначених для безпосереднього споживання) та *тривалості життя* (Life Expectancy Index). За Індексом освіти Фінляндія регулярно посідає перше місце. У 2010 р. американський журнал Newsweek назвав Фінляндію найкращою у світі за якістю освіти. Останніми роками фінські школярі кілька разів ставали першими в міжнародному випробуванні PISA (Programme for International Student Assessment – Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів). Високі результати міжнародних тестів TIMSS (знання точних і природничих наук) або PISA (грамотність, знання точних і природничих наук) дали підстави Євросоюзу вважати, що освітня система Фінляндії має стати його ядром. За рейтингом якості освіти перші п'ять місць посідають Фінляндія, Південна Корея, Канада, Сінгапур, Японія. США посідає 26 місце, Росія – 31, Білорусь – 35, Україна – 40, тобто останнє місце серед європейських країн.

Е. Франк, віце-ректор педагогічної вищої школи у Стокгольмі, вважає, що “найкваліфікованіші педагоги мають працювати в дошкільному секторі та в молодшій школі. Саме в цей період можна багато що зіпсувати, зіпсувати все життя людини”, адже 90% зростання мозку та 85% нервових шляхів відбувається протягом перших п'яти років життя.

Особливостями фінської системи освіти є індивідуалізація освіти, гуманізація, принцип розвитку як розвивальне середовище, високий рівень підготовки й оплати праці педагогів (зарплата 2,5–4 тис. євро на місяць, точніше, вчитель початкової школи – 3340 євро). Кожен четвертий учитель початкової школи – чоловік. Найбільший конкурс у ВНЗ на здобуття професії “учитель початкових класів” – 12 абітурієнтів на місце. Це одна з найбільш творчих професій, в якій учитель є експериментатором.

У Фінляндії обов'язкова безоплатна освіта триває 9 років – з 7 до 16–17 років, що гарантує держава (Конституція 1919 р.). Безоплатними є навчання, підручники, зошити, основні канцелярські приладдя, харчування в школі, транспортні витрати [6].

У Національній доповіді “ЦРТ. Україна – 2010” зазначено, що основними пріоритетами розвитку вітчизняної освіти є підвищення якості освітніх послуг, забезпечення рівного доступу до якісної освіти на всіх рівнях, підвищення конкурентоспроможності національної системи освіти та її інтеграції в єдиний європейський освітній простір. В Україні реалізується проект “Рівний доступ до якісної освіти”. У Доповіді визначено й проблеми на шляху досягнення ЦРТ, а саме: зниження доступності та невідповідність якості освіти сучасним вимогам; невідповідність ринку освітніх послуг потребам ринку праці; диспропорції у процесах підготовки фахівців та попиту на них з боку роботодавців; неефективні механізми державного фінансування системи освіти при постійному збільшенні бюджетних видатків на освіту; збереження занадто централізованого управління [10, с. 48]. Ці проблеми запропоновано вирішити через: створення освітніх окру-

гів для подолання надлишкової централізації управління; забезпечення транспортними послугами учнів у сільській місцевості; інформатизацію та комп'ютеризацію навчальних закладів і підключення їх до Інтернету; реалізацію Плану дій щодо розвитку природничо-математичної освіти тощо. Створення системи моніторингових досліджень якості освіти учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань, оприлюднення рейтингу навчальних закладів за результатами ЗНО має забезпечити контроль за якістю шкільної освіти.

Зрозуміло, що країна з ефективною економікою має можливість здійснювати людиноцентричну політику в сфері соціального життя, адже освіта тісно пов'язана з економічним розвитком. Фінська модель “держави добробуту” передбачала послідовну державну політику рівності, спрямовану на три взаємопов'язані складові: економічне зростання; соціальну рівність; добробут, гарантований державою. Рівність і солідарність є цілями й одночасно забезпечують економічну ефективність. Рівність доступу до якісної освіти лежала в основі реформ шкільної системи. Нововведення, які суперечать ідеї рівності, визнаються педагогічно непродуктивними. При зовнішній диференціації, педагогічній автономії окремих шкіл у Фінляндії діє принцип інтеграції в освіті, тобто відсутній поділ учнів за здібностями, навчальними досягненнями, вадами розвитку (для педагогічної підтримки слабких учнів у штаті шкіл є спеціальний учитель); у Швеції диференціація дітей за рівнем навчальних досягнень заборонена законодавством. В Україні поширюються протилежні процеси в освіті на основі майнового розшарування. Наочним прикладом є рейтинги шкіл за результатами ЗНО [9], перші місця в яких посідають гімназії, ліцеї, спеціалізовані школи (зрозуміло, з більш якісною освітою), а навчання в них часто потребує значних фінансових зусиль від батьків. Фактично в Україні співіснують дві системи освіти – елітарна й масова. Для покращення якості освіти в Україні, насамперед необхідно спрямовувати зусилля на дошкільну й початкову освіту, де мають працювати найкваліфікованіші вчителі й отримувати гідну платню та соціальний захист, як, наприклад, у Фінляндії та інших країнах із високими показниками якості освіти. Інакше триватиме деінтелектуалізація масової школи та її ланки – початкової освіти. Додамо, що тривалість початкової освіти в розвинутих країнах триває шість років, на відміну від України та інших країн колишнього СРСР. Можливо, саме тут є приховані резерви структурних освітніх реформ.

За умов збільшення соціальної рівності компетентнісний підхід до вітчизняного змісту освіти сприятиме не лише набуттю учнями предметних умінь і навичок, а й умінню критично мислити, несиловими методами, шляхом діалогу розв'язувати конфлікти, використовувати інформаційні та комунікаційні технології тощо. Однак у вітчизняному тезаурусі є термін “виховання”, напрями якого стосуються різних аспектів розвитку особистості. Так, категорія “компетентність” частково збігається з поняттям “вихованість”, особливо коли йдеться про моральні якості особистості. Тому вітчизняне розуміння виховання як процесу й результату дає можливість ототожнити поняття “громадянська компетентність” і “громадянська вихованість” [8]. А введення поняття “компетентність” покликане, насамперед, сприяти уніфікації термінів у глобальному освітньому просторі.

**Висновки.** Оновлення ланки початкової освіти в контексті Цілей розвитку “Декларації тисячоліття” пов'язано із цивілізаційною стратегією “Освіта впро-  
428

довж життя” й “Освіта для всіх”. Прагнення України стати членом ЄС змушує наблизити національну систему освіти до європейських стандартів, що спричинило запозичення педагогічної термінології, перегляд й удосконалення освітніх стандартів, перебудову вищої освіти, пов’язану з Болонським процесом.

Попереду довготривалий процес узгодження вітчизняної теорії та практики виховання та їх термінологічного обґрунтування з освітньою термінологією й освітнім досвідом розвинутих країн світу.

#### **Список використаної літератури**

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура : научная монография / А.Г. Бермус. – М. : “Канон+” РООИ “Реабилитация”, 2008. – 384 с.
2. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных исследований [Электронный ресурс] / Е.И. Бражник // Письма в emissia. Offline : электронный научно-педагогический журнал. – СПб., 2005. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
3. Браславски С. Куррикулум [Электронный ресурс] / С. Браславски // МБП-ЮНЕСКО. – Женева, 2003. – Режим доступа: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../Braslsvski\\_curriculum\\_RU.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../Braslsvski_curriculum_RU.pdf).
4. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_621](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_621).
5. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
6. Загвоздкин В. Секрет финского успеха [Электронный ресурс] / В. Загвоздкин // Русский журнал. – Режим доступа: <http://www.russ.ru/pole/Sekret-finskogo-uspeha>.
7. 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.
8. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : Постанова КМУ від 20.04.2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/).
9. Рейтинги [Електронний ресурс] // Всеукраїнський шкільний портал. – Режим доступу: <http://ed.net.ua/rating.html>.
10. Цілі розвитку тисячоліття. Україна-2010 : Національна доповідь. – К., 2010. – 117 с.
11. Mendenhall R. What Is Competency-Based Education? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-\\_b\\_1855374.html](http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html).
12. Millennium Development Goals (MDG) monitoring [Електронний ресурс] // Statistics and Monitoring. – Режим доступу: [http://www.unicef.org/statistics/index\\_24304.html](http://www.unicef.org/statistics/index_24304.html).

*Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.*

---

#### **Семенова М.А. Совершенствование начального образования в Украине в соответствии с Декларацией Организации Объединенных Наций “Цели развития тысячелетия”**

*В статье освещены проблемы повышения качества начального образования на основе компетентностного подхода в контексте Декларации ООН “Цели развития тысячелетия”.*

**Ключевые слова:** *цели развития тысячелетия, начальное образование, модернизация образования, компетентностный подход.*

**Semenova M. Improving Primary Education in Ukraine in accordance with the Declaration of the United Nations “Millennium Development Goals”**

*The article deals with the problem of improving the quality of primary education based on competency approach in the context of the UN Declaration on “Millennium Development Goals”.*

**Key words:** *Millennium Development Goals, primary education, modernization of education, competence approach.*

### СКЛАД НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКТІВ ЗІ ШКІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

*Статтю присвячено питанням конструювання навчально-методичного комплексу зі шкільних дисциплін. Розглянуто особливості визначення терміна “навчально-методичний комплект”, виявлено підходи до складу його компонентів, запропоновано їх розподіл.*

**Ключові слова:** навчально-методичний комплект, навчально-методичне забезпечення, компоненти, дидактичні засоби, шкільні дисципліни.

Одним із головних напрямів оптимізації й інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищення рівня навчально-методичного забезпечення шкільних дисциплін є конструювання й використання навчально-методичних комплектів. Аналіз педагогічних досліджень показує, що склад їх компонентів та особливості відносин між ними розглянуті недостатньо. У зв'язку із цим постає необхідність подальшого обґрунтування теорії навчально-методичних комплектів.

Питання конструювання навчально-методичних комплектів (комплексів) і їх використання в шкільній практиці розглянуто в працях Ю. Бабанського, І. Барінової, В. Беспалька, І. Зверева, Д. Зуєва, В. Максаковського, В. Пасічника, С. Шаповаленка. Стосовно окремих шкільних дисциплін цю проблематику вивчали Л. Зеленська, Є. Плісецький та В. Соловійова (географія), Н. Бодрова та Н. Полханова (біологія), Л. Васильєва (зоологія), М.-В. Савчин (хімія).

**Мета статті** – розкрити склад компонентів навчально-методичних комплектів зі шкільних дисциплін, які є важливим елементом підвищення рівня навчально-методичного забезпечення.

Аналізуючи різні підходи до складу навчально-методичного комплексу (далі – НМК), необхідно розглянути питання термінології. Існуючий досвід їх конструювання виявив (формально й змістовно) проблему співвідношення термінів “комплекс” і “комплект”. У контексті сучасних вимог до навчально-методичного забезпечення вона стає важливою для шкільної практики. Зазвичай у таких випадках посилаються на праці Д. Зуєва. Він увів термін “навчальний (навчально-методичний) комплекс” для позначення відкритої системи дидактичних засобів, на відміну від терміна “комплект”, який означає повний набір: комплект підручників конкретного класу, тобто закриту систему [6]. На думку Н. Бодрової, між цими термінами немає істотної відмінності в складі, але навчально-методичний комплект – це відносно закрити система друкованих та електронних навчальних видань, тоді як навчально-методичний комплекс – відкрита [2]. Зважаючи на те, що в одному з найновіших українських педагогічних видань – “Енциклопедії освіти” навчально-методичний комплекс визначено як “педагогічне об'єднання, систему організації навчально-виховної діяльності, в основі якої органічна єдність і взаємозв'язок викладання, учіння та виховання,

спрямовані на досягнення освітніх цілей” [3, с. 539], зауважимо, що термін “навчально-методичний комплекс” недоцільно застосовувати, характеризуючи систему друкованих та електронних носіїв навчальної й методичної інформації зі шкільної дисципліни. Тому надалі будемо вживати термін “навчально-методичний комплект”. Під ним ми розуміємо систему взаємопов’язаних дидактичних засобів, об’єднаних за методичною концепцією, структурою й змістом, та функціонально спрямованих на посилення мотивації; формування, узагальнення, закріплення й діагностику теоретичних знань і практичних умінь; активізацію творчих здібностей; формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

НМК як система дидактичних засобів навчання має неминуще значення [7, с. 8]. Згідно з Д. Зуєвим, він покликаний допомогти вчителю активізувати навчальну діяльність, породжуючи інтерес до предмета, потребу в оволодінні знаннями; підвищити інформаційну ємність уроку; забезпечити диференційований підхід до навчання, максимально посилюючи індивідуальне навчання школяра [5]. На думку Ю. Бабанського, НМК повинен забезпечити формування основних наукових понять, законів і теорій, вироблення вмінь і навичок, специфічних для досліджуваного предмета [1].

Найважливіша характеристика НМК, яка регламентує його функціональні можливості на різних етапах освітнього процесу, – склад компонентів. С. Смирнов, І. Котова та інші автори праці “Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии” виділяють такі компоненти: підручник, дидактичні матеріали для учнів, методичні рекомендації для вчителя, у тому числі у вигляді порочних розробок [9]. Н. Полханова запропонувала авторський регіональний НМК, який складається з навчального посібника-дodatка до федеральних підручників; робочого зошита на друкованій основі; дидактичних матеріалів для перевірки знань; методичних рекомендацій для вчителів [12]. Інша російська дослідниця – В. Соловйова включила до складу локального НМК атлас, робочий зошит для учнів, хрестоматію, електронний посібник та методичні рекомендації для вчителів [14]. Основою НМК із географії рідного краю (5 клас), запропонованого українським науковцем Л. Зеленською, є підручник “Сонячні стежини рідного краю” (Дніпропетровська область), робочий зошит із друкованою основою, атлас “Мій рідний край” [4]. За Є. Плісецьким, НМК із комерційної географії профільної школи включає: навчальну програму, базові підручники, робочі зошити для виконання практичних робіт, наочні посібники (карти, схеми, таблиці), додаткову літературу, у тому числі періодичні видання (економічні журнали, газети), технічні засоби навчання (далі – ТЗН), персональні комп’ютери [11].

М.-В. Савчин вважає, що структура НМК складається з дидактичного комплексу учня (підручник, робочий зошит, збірник задач і вправ, зошит для практичних і лабораторних робіт, вимірники навчальних досягнень) та методичного комплексу учителя (навчальна програма, робоча програма вчителя, методичні посібники, плани-конспекти уроків) [13]. Т. Назарова та Ю. Господарік теж розмежовують комплект для учня та вчителя. До першого входить підручник (навчальний посібник), робочий зошит, зошити-практикуми, збірники вправ, задачники, поліваріантні багаторівневі завдання, вимірники навчальних досягнень, атласи, контурні карти, інтерактивні навчальні засоби тощо. Комплект для вчителя, як правило, складається з навчальної програми з предмета, методичного



посібника, набору діагностичних методик, інтерактивних посібників тощо [8, с. 11]. На думку Г. Пічугіної, треба розмежовувати навчальний комплект, який призначений для учнів, та навчально-методичний комплект, в який включаються матеріали, призначені і для учнів, і для вчителя [10, с. 48].

Можна зробити висновок, що, незважаючи на різні підходи до складу НМК, його розуміють як набір навчальних і методичних видань, ядром якого є підготовлений відповідно до програми підручник. З ним єдиною методичною концепцією пов'язані інші дидактичні засоби. Разом вони утворюють систему, спрямовану на забезпечення оптимальних умов для виконання вимог програми.

Склад компонентів НМК дещо відрізняється, що зумовлює різні можливості комплексів, а також підходи до їх використання. Вважаємо доцільним виділення в складі НМК трьох груп дидактичних засобів: призначених для вчителя та учнів (підручник, атлас), для вчителя (навчальна програма, календарне планування, методичні посібники), для учнів (зошити для практичних робіт, контурні карти, вимірники навчальних досягнень). Засоби НМК, які використовує вчитель, повинні бути як у друкованому, так і в електронному вигляді, завдяки якому вони набувають додаткової функціональності. Це пояснюється наявністю в них нових властивостей. Зокрема, вони дають змогу оперативно звертатися до необхідної інформації та подавати її в різному вигляді, вносити зміни в такі засоби, як календарне планування та методичні посібники у вигляді планів-конспектів уроків.

**Висновки.** Таким чином, НМК складається із взаємопов'язаних дидактичних засобів, необхідних і достатніх для успішного засвоєння навчальної програми. Вона є вихідним документом у конструюванні підручника, календарного планування, зошита для практичних робіт, рецепторного методичного посібника та інших засобів.

Аналіз цілей і змісту структурних компонентів НМК дає змогу зробити висновок, що вони утворюють систему, спрямовану на організацію навчально-виховного процесу на всіх його етапах, надання методичної допомоги вчителю, забезпечення самостійної роботи учнів і здійснення контролю за засвоєнням навчальної програми.

Надалі необхідно з'ясувати функції НМК та відносини між його компонентами.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов / Ю.К. Бабанский // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 17–33.
2. Бодрова Н.В. Методика применения учебно-методического комплекта на уроках биологии в основной общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Бодрова. – СПб., 2005. – 18 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зеленська Л.І. Теоретичні та методичні основи створення і впровадження засобів навчання географії (регіональний компонент) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л.І. Зеленська. – К., 2000. – 32 с.
5. Зуев Д.Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебного процесса / под общ. ред. Д.Д. Зуева // Проблемы школьного учебника : спец. выпуск. – М. : Просвещение, 1987. – С. 7–37.

6. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
7. Макаров А.В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособ. / А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю. Гафарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 152 с.
8. Назарова Т.С. Стратегия развития учебной книги / Т.С. Назарова, Ю.П. Господарик // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 10–19.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. завед. / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. ; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2003. – 512 с.
10. Пичугина Г.В. Образовательная область “Технология”: каким быть учебнику / Г.В. Пичугина // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 44–51.
11. Плисецкий Е.Л. Учебно-методический комплекс по коммерческой географии как средство реализации непрерывного географического образования в системе “школа-вуз” : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е.Л. Плисецкий. – СПб., 2005. – 340 с.
12. Полханова Н.В. Учебно-методический комплекс по биологии как средство реализации региональной составляющей биологического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Полханова. – М., 2009. – 18 с.
13. Савчин М.-В.М. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплексу з курсу хімії основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.-В.М. Савчин. – К., 2005. – 18 с.
14. Соловьева В.Ю. Методика использования локальных учебно-методических комплексов при формировании эколого-краеведческих знаний в школьном географическом образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Ю. Соловьева. – СПб., 2006. – 18 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*

---

#### **Стадник А.Г. Состав учебно-методических комплектов из школьных дисциплин**

*Статья посвящена вопросам конструирования учебно-методического комплекта по школьным дисциплинам. Рассмотрены особенности определения термина “учебно-методический комплект”, выявлены подходы к составу его компонентов, предложено их разделение.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект, учебно-методическое обеспечение, компоненты, дидактические средства, школьные дисциплины.

#### **Stadnyk A. The composition of teaching kits of school subjects**

*The article deals with the construction of educational and methodical set of school subjects. The features of the definition of “teaching and methodical set”, identified approaches to the composition of its components, the proposed separation.*

**Key words:** teaching and methodical set, training and methodological support, components, didactic tools, school discipline.

## ДІЯЛЬНІСТЬ АДМІНІСТРАЦІЇ ШКОЛИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*У статті розкрито зміст діяльності адміністрації школи щодо розвитку творчості вчителя в системі науково-методичної роботи.*

**Ключові слова:** творчість, педагогічна творчість, зміст діяльності адміністрації.

Однією з вимог, що висуваються проектом Національної стратегії розвитку освіти в Україні, є підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання.

Відтак, створення умов для розвитку педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу є ключовим завданням, що стоїть перед керівниками шкіл.

Нині існує два наукових підходи до керівництва творчими процесами:

- оволодіння алгоритмами творчого процесу;
- побудова відповідних моделей різноманітних творчих рішень і створення найсприятливіших умов для творчої діяльності педагогів.

У практиці керівництва загальноосвітньою школою ці два процеси є взаємодоповнюваними й взаємозалежними.

Рівень креативності вчителя, на думку науковців, які досліджують проблеми педагогічної творчості, визначається, як правило, спрямованістю його педагогічної діяльності.

Зокрема, І. Раченко визначає рівні творчої діяльності вчителя відповідно до його вміння організувати свою працю [7]. М. Поташник пов'язує їх з підготовкою педагога до уроків чи позаурочних заходів [6]. В. Кан-Калик ставить творчі рівні діяльності вчителя у відповідність його вмінням управляти засвоєнням знань учнями через взаємодію з учнівським колективом [5]. Н. Вишнякова розглядає творчу індивідуальність учителя як предмет креативної акмеології та включає в структуру педагогічної творчості такі складові: інтелектуально-творчу ініціативу, інтелектуальні здібності, широту й глибину знань, чутливість до суперечностей, схильність до творчих сумнівів, здатність використовувати внутрішню творчу боротьбу, інформаційний голод, відчуття новизни, вміння бачити незвичайне в проблемі, професіоналізм, прагнення до пізнання [3].

На думку В. Андреева, творчість учителя є багатогранним явищем, яке слід розглядати за різними напрямками його педагогічної діяльності. Науковець виокремлює п'ять підсистем у творчій педагогічній діяльності: дидактична, виховна, організаційно-управлінська, підсистема самовдосконалення, громадсько-педагогічна [1].

Розглядаючи, таким чином, педагогічну творчість як систему, можна говорити про процеси її самоорганізації, які визначаються як зовнішніми, так і внутрішніми факторами. До внутрішніх факторів зараховують потребу в творчій діяльності, мотиваційну та морально-ціннісну сферу, інші внутрішні джерела творчої активності вчителя. Зовнішні фактори включають вплив соціально-економічного середовища; завдання, які стоять перед учителем; рівень організації науково-методичної роботи, дослідної діяльності, стан управління навчальним закладом тощо.

Стан і рівень управління загальноосвітнім навчальним закладом є одним із зовнішніх факторів, які впливають на формування й розвиток творчої активності вчителя. Від того, яким чином організована науково-методична робота, на якому рівні перебуває організація мотиваційного, інноваційного, освітнього середовища в школі, значною мірою залежить креативність учителя, її прояв у педагогічній діяльності.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-теоретичних джерел та практики управління загальноосвітнім навчальним закладом розкрити зміст діяльності адміністрації школи щодо розвитку педагогічної творчості вчителя.

Дослідження креативності в галузі акмеології дали змогу виявити оптимальні форми організації й управління творчим процесом із метою самоосвіти та розвитку творчої індивідуальності: моделювання творчого процесу в інноваційній практиці. Складність при цьому полягає в кращій організації та регулюванні співтворчої діяльності, в якій формуються не лише свідомі, а й підсвідомі процеси творчої індивідуальності особистості [3].

У сучасній літературі педагогічну творчість розуміють як процес вирішення педагогічних завдань у змінних обставинах. Досвід творчої педагогічної діяльності – виникнення задуму, його переробка та перетворення в ідею (гіпотезу), знаходження способу втілення замислу й ідеї – набувається за умов систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, що відображають педагогічну дійсність, й організації як навчальної, так і реальної професійно орієнтованої діяльності вчителя.

Розвиток творчого потенціалу вчителя відбувається в процесі його практичної діяльності. У забезпеченні ефективності цього процесу, індивідуалізації роботи з учителем значну роль відіграють керівники шкільних методичних об'єднань учителів, заступник директора школи з науково-методичної роботи, директор школи, вчителі-наставники.

Творча, продуктивна установка управлінців полягає в прагненні допомогти кожному вчителю, разом із ним розібратися в його творчих пошуках і проблемах, шукати шляхи їх вирішення. Спонуканням до творчості для вчителя є прагнення до найкращих результатів у конкретних умовах навчання й виховання дітей [4].

Вибір такого оптимального варіанта педагогічної діяльності залежить від урахування соціально-психологічних особливостей учнів та класів, індивідуальної обдарованості дітей, творчих можливостей навчально-виховної ситуації, що склалася в школі, у класі, у житті окремого учня.

Розглянемо змістовне наповнення управлінського циклу (аналіз, планування, організація, координування, контроль, коригування) діями адміністрації щодо розвитку педагогічної творчості вчителів.

Річні плани роботи школи, як і плани роботи функціональних підрозділів, зазвичай не містять окремих розділів щодо безпосередньо формування й розвитку педагогічної творчості, оскільки сама професія вчителя передбачає елемент творчості. Відтак, цей напрям роботи адміністрації реалізується через вдалу систему заходів, урахування творчого потенціалу педагогічного колективу й кожного окремого вчителя.

На етапі аналізу слід провести ґрунтовну діагностику креативності вчителів, вивчення їх потреб і мотивів діяльності. Для цього можна використати анкетування, тестування, опитування, кваліметричні моделі тощо [8].

Плануючи науково-методичну роботу, роботу окремих підрозділів, необхідно пам'ятати про спрямування певних заходів на розвиток професійної креативності вчителів. Таким напрямом роботи адміністрації на цьому етапі має стати планування: вивчення й поширення досягнень психолого-педагогічної науки й практики, передового педагогічного досвіду, впровадження інноваційних технологій; виявлення елементів творчості; різних форм роботи, що розвивають колективну творчість і творчу індивідуальність окремих учителів; розробки індивідуальних творчих планів учителів тощо.

До форм роботи для розвитку колективної творчості вчителів науковці (І. Жерносек, В. Загвязинський, Л. Лузіна та інші) зараховують такі, як: педагогічна рада; науково-практичні, теоретичні, читацькі конференції; засідання круглих столів; дискусії; науково-методичні об'єднання; творчі групи (мікрогрупи, тимчасові об'єднання вчителів); відкриті уроки, позакласні заходи; науково-дослідна робота вчителів. При цьому вчителі мають бути не просто учасникам педради, конференції чи іншого із запланованих заходів, їх слід залучати до підготовки та проведення цих заходів, включаючи до складу творчих або робочих груп.

Організація роботи щодо розвитку педагогічної творчості вчителів вимагає від членів адміністрації:

- створення сприятливих для вияву педагогічної творчості вчителів умов;
- диференційованого підходу до організації науково-методичної роботи;
- виконання особистих програм надання індивідуальної допомоги вчителям у їх самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку;
- організації проведення відкритих уроків як засобів самовираження вчителів;
- організації колективної творчої діяльності вчителів, передбаченої планом;
- організації методичної допомоги вчителям для створення творчої лабораторії.

У свою чергу, диференційований підхід до організації науково-методичної роботи передбачає:

- врахування результатів діагностичних досліджень роботи педагогічного колективу для виділення рівнів творчої професійної діяльності вчителів (отриманих на етапі аналізу);
- комплектування динамічних груп учителів для вдосконалення діяльності з урахуванням фаху й рівня творчості;

- розробку програми роботи кожної групи на рік з урахуванням типових ускладнень у роботі конкретних учителів групи;
- проведення творчих звітів кожної групи впродовж тижнів педагогічної творчості;
- аналіз динаміки розвитку творчого потенціалу кожного члена групи за рік.

Важливим компонентом формування творчої особистості вчителя є створення його власної творчої лабораторії, що передбачає:

- створення індивідуальної системи самоосвіти й самовдосконалення на основі аналізу вчителем власних професійно-особистісних якостей, можливостей, ускладнень і суперечностей у педагогічній діяльності;
- створення індивідуальної системи забезпечення технології навчально-виховного процесу (накопичення дидактичного матеріалу, конструювання оптимальних варіантів уроків, у тому числі нестандартних, використання принципів наукової організації педагогічної праці, постійний аналіз результатів своєї педагогічної діяльності);
- активну участь у роботі методичного об'єднання, різних форм колективної творчої діяльності, написання методичних розробок;
- створення власного портфоліо.

Під час коригування діяльності педагогічного колективу з розвитку педагогічної творчості особливе значення має стимулювання творчої діяльності вчителів та регулювання відносин між учителями й керівниками школи, педагогами та учнями.

При регулюванні відносин керівникові школи треба звернути увагу на:

- запобігання й вирішення конфліктних ситуацій, які виникають у колективі як з об'єктивних, так і із суб'єктивних причин;
- індивідуальний підхід до кожного вчителя;
- диференційоване управління впровадженням новаторського досвіду.

Для стимулювання творчої діяльності вчителів керівникам шкіл слід:

- створити систему морального й матеріального заохочення вчителів до творчої діяльності;
- систематично пропагувати кращий досвід педагогічної діяльності вчителів (виступи вчителів у районі, місті; підготовка статей, методичних рекомендацій, дисертацій тощо);
- проводити змагання, конкурси, творчі звіти, методичні виставки;
- організовувати тижні педагогічної творчості;
- враховувати стан творчої активності вчителів у ході їх атестації.

Під час внутрішньошкільного контролю для розвитку педагогічної творчості вчителів при відвідуванні уроків і позаурочних заходів керівники шкіл повинні звертати увагу на:

- нестандартні форми й методи навчання та виховання, їх поєднання і результативність;
- конструювання навчального матеріалу;
- нестандартні прийоми планування навчально-виховного процесу;
- здатність учителя модифікувати й комбінувати в нестандартному напрямі;
- вміння виділити основну ідею уроку, виховного процесу;
- виявлення зерен педагогічного досвіду.

Про результативність педагогічної творчості вчителя в навчально-виховному процесі свідчать реальні перетворення в особистості учня чи поведінці учнівського колективу на основі перетворення педагогічної діяльності самого вчителя. У процесі внутрішкільного контролю керівники школи спостерігають за змінами в педагогічній діяльності вчителів та навчальній діяльності учнів, у розвитку їхніх творчих здібностей.

Аналізуючи взаємозалежність творчої діяльності вчителя й учнів, результати їхньої спільної діяльності, члени адміністрації роблять висновки щодо динаміки розвитку творчої індивідуальності вчителя.

Отже, розвиток педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу безпосередньо залежать від педагогічних умов, від правильно обраних шляхів розвитку та реалізації творчої педагогічної діяльності, від особистісних якостей учителя.

Слід зазначити, що реалізація творчого потенціалу вчителя може відбуватися лише в сприятливих педагогічних умовах.

До таких умов учені зараховують:

- забезпечення вчителів вільним часом;
- створення в навчальному закладі сучасної матеріальної бази (оновлення бібліотечного фонду, наявність комп'ютерної техніки з виходом в Інтернет, спеціалізовані кабінети, мультимедійні дошки тощо), формування у вчителя навичок ефективного використання комп'ютерної техніки тощо;
- створення сприятливих морально-психологічних умов у школі: доброзичливих ділових відносин між педагогами, підтримки творчості вчителя з боку керівництва, запобігання конфліктам;
- планування керівництвом школи творчості вчителів. На зміну формалізму в оцінюванні діяльності вчителя й педагогічного колективу школи мають прийти сучасні об'єктивні методи вимірювань, які ґрунтуються на кваліметричній основі і, головне, спрямовані не на цькування чи залякування вчителів, а на стимулювання їх свідомого саморозвитку, самовдосконалення. Наявність об'єктивного оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників дасть можливість не тільки планувати творче зростання кожного вчителя, а й забезпечить планомірне зростання якості їх професійної діяльності, що видається нам надзвичайно важливим у сучасних умовах [2];
- розробка творчих планів учителями. Вони не є самоціллю й не слід зобов'язувати до цієї роботи всіх учителів, оскільки творчість не виникає за наказом чи примусом. Основну роль тут відіграють методи стимулювання творчих проявів і пошуків. Особистий творчий план учителя має спонукати його до роздумів про свою роботу, до самоаналізу, а в результаті до розкриття творчого потенціалу [2];
- спільне обговорення педагогічних проблем, особливо деталей творчого акту в дітей і вчителів (творчі уроки, творчі заходи тощо);
- створення "банку педагогічних ідей", творчі педагогічні конференції, випуски газет, шкільних журналів та інших інформативних матеріалів про вдалі творчі знахідки вчителів.

У комплексі ці умови можуть відчутно впливати на розвиток такої особистої сфери педагога, як його творчість.

**Висновки.** Лише за умови спрямування зусиль членів адміністрації, колег та самого педагога можна забезпечити реальне творче зростання вчителя упродовж його професійної педагогічної діяльності.

**Список використаної літератури**

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В.А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 144 с.
3. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 239 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М., 1987. – 159 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество учителя / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1987. – 159 с.
6. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М.М. Поташник. – К., 1988. – 189 с.
7. Раченко И.П. НОТ учителя: книга для учителя / И.П. Радченко. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Просвещение, 1989. – 283 с.
8. Темченко О.В. Кваліметрична модель творчого потенціалу вчителя / О.В. Темченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 172–178.

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.*

---

**Темченко О.В. Деятельность администрации школы по развитию творчества учителя**

*В статье раскрывается содержание деятельности администрации школы по развитию творчества учителя в системе научно-методической работы.*

**Ключевые слова:** *творчество, педагогическое творчество, содержание деятельности администрации.*

**Temchenko O. The activities of the school for the development of creative teachers**

*The article reveals the content of the school administration to develop creative teachers in the scientific and technical work.*

**Key words:** *creativity, pedagogical creativity, the content administration activities.*



## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378(477).37.026

П.В. БІРЮКОВ

### ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗААУДИТОРНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ

*У статті розглянуто основні підходи щодо застосування сучасних інформаційних технологій під час організації та проведення самостійної роботи курсантів навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України. На прикладі використання навчально-інформаційних сайтів у позааудиторній навчальній діяльності курсантів показано новий формат робочих відносин курсанта з викладачем, відображено переваги в результатах навчальної діяльності курсантів.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, навчально-інформаційні сайти, позааудиторний час, позааудиторна навчальна діяльність, навчальний заклад, курсанти.

Значні соціальні й технологічні перетворення, що відбуваються у світі, висувають нові вимоги до всіх учасників навчального процесу у ВНЗ. Серед них необхідно виокремити готовність майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютеризованих систем у навчанні та перспективній професійній діяльності [4; 5; 8]. Останнім часом інформатизація освіти набула найбільшого поширення в світі завдяки доступності та відносній простоті у використанні різних видів сучасної відео-, аудіотехніки та комп'ютерів у навчальному процесі [3, с. 278].

Зарубіжні фахівці підрозділів поліції та жандармерії стверджують, що в майбутніх спеціальних операціях, які проводитимуться з метою знешкодження злочинців, вирішальним фактором буде швидкість передачі інформації та її високий рівень захисту від перехоплення. Майбутній зміст такої операції буде мати характер “мережецентричної” війни. Зміст цього поняття полягає в тому, що всі поліцейські сили будуть об'єднані в інформаційно-аналітичну мережу, яка відіграватиме не менш важливу роль, ніж сучасні види зброї [2; 9].

Використання сучасних інформаційних технологій у діяльності правоохоронних органів задекларовано основним завданням – реформуванням наукової та науково-технічної діяльності в системі правоохоронних органів [7], що забезпечує створення єдиного інформаційно-телекомунікаційного освітнього середовища.

**Мета статті** – розглянути основні підходи щодо застосовування сучасних інформаційних технологій під час організації та проведення самостійної роботи курсантів навчальних закладів МВС України.

Найбільш актуальними інноваціями у вищій міліцейській школі, на наш погляд, є сучасні технології навчання, у тому числі й інформаційні, застосування яких має на меті:

- розширити використання самостійної роботи курсанта, її межі, надати можливості курсанту готуватись до занять не тільки під час самостійної підготовки, а й використати весь ресурс його позааудиторного часу;
- надати можливості курсанту, який пропустив заняття або не засвоїв у встановлений аудиторний час навчальний матеріал, оперативно відпрацювати поточну заборгованість;
- надати можливості курсанту, який тривалий час перебуває за межами навчального закладу (госпіталь, відрядження, відпустка), залишатися повноправним учасником навчально-виховного процесу, індивідуально виконувати вимоги навчальних планів та програм, відпрацьовувати пропущені заняття;
- оперативно вирішувати групові й індивідуальні питання консультаційного характеру, організаційні питання підготовки до занять;
- розвинути в курсанта навички до планування, самоорганізації та сформувати раціональну методику самостійної роботи;
- активізувати групову й індивідуальну складові науково-дослідної діяльності курсанта шляхом розміщення на сайтах інформації, яка виходить за межі навчальної програми.

Позааудиторний (позанавчальний) час – це час, відведений розпорядком дня курсанту ВНЗ МВС України на виконання завдань самостійної навчальної діяльності, індивідуальної роботи з викладачем, науково-дослідної роботи, завдань виховної й організаційної роботи. Позааудиторну (позанавчальну) діяльність курсанта ми розглядаємо як сукупність організаційної, виховної та навчальної складової. У навчальній складовій позааудиторної діяльності курсанта ми виокремлюємо навчально-пізнавальний і науково-дослідний компоненти [1].

Дуже важливі такі форми позааудиторної роботи, як: індивідуальна науково-дослідна робота (публікації, участь у конференціях, олімпіадах та інших конкурсах) та робота на кафедрах у позанавчальний час, робота в інформаційних мережах і опрацювання додаткової навчально-методичної літератури (остання відбувається без керівництва викладача).

До вказаної форми організації самостійної роботи можна зарахувати лекції, подані на аудіо- та відеокасетах, CD, електронні версії навчального матеріалу, розміщеного на інтернет-сайтах. Доцільно активно використовувати навчальні комп'ютерні програми, у тому числі гіпертекстові, мультимедіа, інтелектуальні, які дають змогу навчатися у двох режимах – інформаційно-довідковому та контрольно-навчальному.

Для впровадження інноваційних технологій у підготовці фахівця на кафедрі тактики внутрішніх військ та спеціальної підготовки, військовій кафедрі Навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Національної академії внутрішніх справ під час проведення самостійної підготовки організовано такі форми роботи:

- обмін навчальною інформацією між викладачами та курсантами за допомогою електронних мереж і сучасних засобів телекомунікації;
- самостійна навчально-пізнавальна діяльність курсантів із використанням ресурсів електронних мереж та засобів телекомунікації;

– науково-дослідна робота курсантів, участь у наукових веб-форумах, обмін досвідом із навчальними закладами правоохоронних органів України та зарубіжжя.

Під час організації позааудиторного навчального часу курсантів ми використовували інформаційні технології в таких напрямках:

- використання електронних підручників (посібників), словників;
- користування інформаційно-пошуковими та бібліотечними ресурсами мереж;
- використання комп'ютерних програм діагностики та самоконтролю рівня засвоєння знань курсантами;
- використання комп'ютерної програми обліку успішності та відвідування занять курсантів;
- застосування мультимедійних технологій під час проведення самостійної роботи курсантів під керівництвом науково-педагогічних працівників;
- організація спілкування й обмін досвідом між курсантами навчальних закладів правоохоронних органів України та близького зарубіжжя за допомогою телекомунікаційних технологій (QIP-програми, ICQ-браузери).

Останнім часом у ВНЗ МВС України набула поширення практика створення інформаційно-навчальних сайтів в Інтернеті, які містять інформацію з підготовки навчального контингенту до занять, складання заліків, іспитів із конкретних навчальних дисциплін.

Курсанти Національної академії внутрішніх справ поряд із друкованою навчальною, навчально-методичною й науковою літературою мають можливість користуватися електронними дидактичними засобами, мережею Інтернет, електронними базами даних, обладнанням, устаткуванням та іншими засобами навчання, що закріплено відповідними регламентуючими документами [6].

На прикладі інформаційно-навчальних сайтів [www.wkaf.at.ua](http://www.wkaf.at.ua), [www.konspect.com](http://www.konspect.com), що створені в Навчально-науковому інституті підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Національної академії внутрішніх справ, було запроваджено новий формат спілкування “курсант – викладач”, “курсант – начальник навчального кабінету”, “курсант – курсант”. Для курсантів оперативно, з найменшими витратами, вирішували низку організаційних і навчально-методичних питань (див. рис.).

Сайти працюють у режимі інтерактивного спілкування всіх його відвідувачів, систематично та поступово наповнюються навчально-методичними матеріалами: робочими навчальними програмами з навчальних дисциплін, планами семінарських і практичних занять, методичними рекомендаціями до їх проведення, рекомендаціями з написання курсових і контрольних робіт, питаннями самоконтролю, джерелами, які поширюють знання за межами навчальної програми. У курсантів відомчих закладів освіти з'являються можливості в позааудиторній навчальній діяльності користуватися ресурсами Інтернету, не обов'язково в комп'ютерних класах або на кафедрах, а й завдяки власним планшетним комп'ютерам, ноутбукам, комунікаторам, CD-програвачам, іншим електронним пристроям.

Щоденне відвідування таких віртуальних консультаційних пунктів дало змогу якісно відновити знання з вивченого навчального матеріалу, відпрацювати пропущену лекцію, підготуватись до семінару, практичного заняття та методом відповідей на контрольні запитання визначити свій рівень засвоєння знань.



Рис. Перелік завдань, які вирішують курсанти, користуючись інформаційно-навчальними сайтами в позааудиторний час

Форми навчальних інформаційних сайтів постійно змінюються та вдосконалюються, мають перспективу розвитку. Концептуальною основою порталу є професійно орієнтований алгоритм самостійної навчальної діяльності й організація навчальної взаємодії у віртуальному просторі. Це не тільки місце спілкування, обміну думок та взаємодії, а й взаємодопомоги. Наприклад, навчальний портал [www.wkaf.at.ua](http://www.wkaf.at.ua) має такі розділи:

- інформація про кафедру;
- навчальні матеріали;
- методичне забезпечення;
- дисципліни кафедри;
- тестування;
- форум.

З метою підвищення продуктивності позааудиторної навчальної діяльності курсанта та професійної діяльності викладача сторінки зроблено у вигляді алгоритму самостійної навчальної роботи курсанта. Сторінка “Тестування” допомагає самостійно визначити рівень знань із навчального матеріалу курсантам. Це стане в пригоді курсантам, які з різних причин пропустили навчальні заняття.

Курсанту зручно якісно підготуватись до занять, викладач може залучити до свого дидактичного ресурсу вже напрацьований матеріал. Відвідувач порталу може надати поради адміністрації сайта щодо його презентації у віртуальному просторі, що враховується в подальшому оформленні навчального сайта. Такий режим роботи є реальним внеском у запровадження інформаційних технологій, розбудову сучасних форм спілкування та продуктивної взаємодії в навчальному процесі ВНЗ МВС України.

Кожен офіцер командування та управління факультету, курсової ланки має можливість переглянути інформацію, використати під час підбиття підсумків, застосувати в алгоритмі своєї роботи з організації позааудиторної навчальної діяльності курсантів.

Самостійна робота з дисциплін військової кафедри, кафедри тактики внутрішніх військ та спеціальної підготовки передбачала обмін досвідом підготовки між курсантами інституту та навчальних закладів правоохоронних органів, силових структур України, близького зарубіжжя за допомогою засобів телекомунікації й інтернет-технологій (QIP-програми, ICQ-браузери).

Навчальне спілкування в режимі он-лайн відбулося з курсантами Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, Академії внутрішніх військ МВС України. На зв'язку перебували курсанти академії МВС Республіки Білорусь, Новосибірського військового інституту внутрішніх військ МВС Росії. Це дало змогу розширити коло знань курсантів з організації навчального процесу, підготовки професійних кадрів правоохоронних органів та збройних сил. Обмін інформацією в Інтернеті сприяв розвитку комунікативних здібностей курсантів, налагодженню робочих відносин та підвищенню взаємодії й взаємодопомоги в курсантському середовищі.

Контрольні перевірки результатів навчальної діяльності курсантів показали, що використання інформаційних технологій підвищило показники навчання в експериментальних групах: середній бал – на 0,2, загальну успішність – на 0,6%, якість навчання – на 3–4%. Динаміка відпрацювання пропущених занять зросла на 15–20%. Зменшилась кількість курсантів, які мали проблеми з навчанням та відпрацюванням пропущених занять, до 2–3 осіб у навчальному взводі.

**Висновки.** Застосування інформаційних технологій в організації навчального процесу дало змогу:

1. Підвищити результати навчання та динаміку відпрацювання пропущених занять і незасвоєного навчального матеріалу курсантами.

2. Підвищити якість організації навчального процесу: розширення навчально-методичного забезпечення, вирішення організаційних питань підготовки до занять, проведення консультацій та організації взаємодопомоги.

3. Зробити процес навчання доступним та комфортним, надати можливості курсантам, які пропустили заняття, оперативно опрацювати навчальний матеріал.

4. Шляхом запровадження сучасних форм спілкування, продуктивної взаємодії в Інтернеті розвинути комунікативні здібності курсанта.

5. Активізувати самостійну навчальну діяльність курсанта, зробити її пріоритетним завданням у процесі навчання.

6. Розширити науково-дослідну складову використання позааудиторного часу курсантів.

Використання інформаційних технологій у позааудиторній навчальній діяльності курсанта стає цілком очевидним і необхідним в організації навчального процесу ВНЗ МВС України. Пошук нових форм і методів застосування інноваційних технологій у вищій школі є перспективним напрямом подальших наукових досліджень.

#### **Список використаної літератури**

1. Бірюков П.В. Педагогічні умови ефективності використання позааудиторного часу курсантів навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / П.В. Бірюков ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2010. – 20 с.

2. Борисюк С.Л. Аспекти гуманізації та гуманітаризації вищої військової освіти в переломленні нових освітніх технологій / С.Л. Борисюк, О.Ю. Мелашенко, Є.В. Карманний // Проблеми удосконалення системи підготовки та перепідготовки військових і цивільних фахівців в умовах подальшого реформування ЗС України та інтеграції вітчизняної системи вищої освіти у європейський освітній простір : тези допов. XIII Міжвуз. наук.-метод. конф., 21–22 квіт. 2005 р. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Ч. II. – С. 5.

3. Варій М.Й. Психологія і педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.Й. Варій, В.Л. Ортинський. – [2-ге вид.] – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 376 с.

4. Гусев В.В. Информационные технологии в образовательном процессе вуза : [учеб. пособ.] / В.В. Гусев, П.И. Образцов, В.М. Щекотихин. – Орел : ВИПС, 1997. – 126 с.

5. Ничкало Н.Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти / Н.Г. Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2000. – 486 с.

6. Положення про організацію навчального процесу в Національній академії внутрішніх справ / [уклад.: В.І. Шакун, Ю.Ю. Орлов, А.Г. Лапко та ін.]. – К. : Нац. акад. внутр. справ, 2011. – 140 с.

7. Про затвердження Концепції реформування наукової та науково-технічної діяльності в системі правоохоронних органів : розпор. КМУ від 16 лист. 2002 р. № 649-р.

8. Романишина Л.М. Взаємозв'язок між освітніми технологіями на сучасному етапі розвитку освіти / Л.М. Романишина, Й.М. Гушулей // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у ВНЗ : тези допов. Всеукр. наук.-теор. конф., 12 трав. 2006 р. – Хмельн. : Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – С. 61–62.

9. Шмаков О.М. Призначення і статус новостворюваної структури на базі внутрішніх військ МВС України / О.М. Шмаков // Честь і закон : щокварт. наук.-практ. вісник. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2008. – № 1. – С. 3–11.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

#### **Бірюков П.В. Использование информационных технологий во внеаудиторной учебной деятельности курсантов вузов МВД Украины**

*В статье рассмотрены основные пути применения современных информационных технологий во время организации и проведения самостоятельной работы курсантов учебных заведений Министерства внутренних дел Украины.*

*На примере использования учебно-информационных сайтов во внеаудиторной учебной деятельности курсантов показан новый формат рабочих отношений курсанта с преподавателем, отображены преимущества в результатах учебной деятельности курсантов.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, учебно-информационные сайты, внеаудиторное время, внеаудиторная учебная деятельность, учебное заведение, курсанты.*

**Biryukov P. The use of information technology in extracurricular learning activities of students of universities of MIA of Ukraine**

*In the article basic approaches are considered in relation to application of modern information technologies during organization and realization of independent work of cadets of educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. On the example of the use of educational-informative web-sites in extra-curricular educational activity of cadets the new format of working relations of cadet is shown with a teacher, advantages are represented in the results of educational activity of cadets.*

**Key words:** *information technologies, educational-informative web-sites, extra-curricular time, extra-curricular educational activity, educational establishment, cadets.*

## ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті подано аналіз шляхів формування іншомовної компетентності (на прикладі англійської мови) у студентів-економістів у контексті підвищення якості їхньої професійної підготовки. Визначено сутність понять “компетенція”, “компетентність” та “іншомовна компетентність” у межах якості підготовки фахівців. Обґрунтовано, що іншомовна компетентність має багатоаспектний характер і є невід’ємним складником соціально-професійної компетентності фахівця. Досліджено методики ефективного формування іншомовної компетентності в студентів-економістів.*

**Ключові слова:** *іншомовна компетентність, комунікативна компетентність, професійно орієнтовна комунікативна компетентність, комунікативний підхід.*

Зміна соціального життя нашої країни, її “відкриття” та стрімке входження у світове – насамперед західне – співтовариство повернуло іноземні мови до життя, зробило їх реальним засобом різних видів спілкування. У цей час саме тому на рівні вищої школи навчання іноземній мові як засобу спілкування між фахівцями різних країн ми розуміємо не як суто прикладне й вузькоспеціальне завдання навчання майбутніх економістів мові економічних текстів, інженерів – технічних тощо. Вузівський фахівець – це широко освічена людина, яка має фундаментальну підготовку. Відповідно, іноземна мова такого фахівця є і знаряддя виробництва, і частина культури, і засіб гуманітаризації. Усе це вимагає ретельної та різнобічної підготовки з іноземної мови. Знання іноземної мови розширює коло спілкування студента: надає йому можливості застосовувати сучасні світові технології та методики ведення бізнесу, використовувати інформаційні технології щодо управління знаннями тощо.

Максимальний розвиток іншомовних комунікативних здатностей – це основне, перспективне, але дуже нелегке завдання, що стоїть перед викладачами іноземних мов. Для його вирішення необхідно засвоїти й нові методи викладання, спрямовані на розвиток мовної та мовленнєвої компетентності у студентів, і принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити їх ефективно спілкуватися. Зауважимо, що нові підходи також повинні враховувати кращий досвід, який перевірено практикою.

З огляду на зазначене вище набувають актуальності дослідження ефективних шляхів формування іншомовної компетентності в студентів, зокрема економічного спрямування як основи їхнього професійного розвитку в сучасному інформаційному суспільстві.



Кількість прихильників компетентнісного підходу поступово зростає. У більшості дослідників не викликає сумніву, що в основу забезпечення якості освіти мають бути покладені компетенції, які позначають інтегровані характеристики діяльності працівника. Вивчаючи компетентнісний підхід в освіті, дослідники зробили значний внесок у вирішення проблеми з'ясування значущості компетентнісного підходу в освіті, зокрема в системі підготовки майбутніх фахівців (В. Байденко, Н. Бібік, Л. Буркова, Л. Ващенко, Г. Єльнікова, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Локшина, О. Овчарук, Г. Полякова, О. Пометун, В. Пономаренко, В. Рябов, О. Савченко та ін.).

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі іншомовної компетентності присвячено значну кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних учених: І. Бима, Є. Верещагіна, І. Зимньої, Т. Колбіної, В. Костомарова, І. Кухти, Є. Пасова, Є. Полат, Д. Равена та ін.

Проте деякі аспекти цієї проблеми потребують подальшого дослідження, а саме: визначення місця іноземної мови в системі підготовки фахівця, дослідження шляхів ефективного формування іншомовної компетентності в сучасному інформаційному глобалізованому суспільстві, аналіз критеріїв сформованості іншомовної компетентності в студентів немовних спеціальностей тощо.

*Метою статті* є аналіз шляхів формування іншомовної компетентності (на прикладі англійської мови) у студентів-економістів у контексті підвищення якості їхньої професійної підготовки. Завдання – визначити сутність понять “компетенція”, “компетентність” та “іншомовна компетентність” у межах якості підготовки фахівців, дослідити шляхи ефективного формування іншомовної компетентності в студентів-економістів.

Проблема якості освіти є багатоаспектною, тому не можна стверджувати, що вона має винятково педагогічний, дидактичний, управлінський або світоглядний характер, тобто вона допускає міждисциплінарність. Із філософської точки зору, як зазначає М. Кісіль, аналіз якості освіти – це спосіб осмислення того, якою є сучасна людина [7]. Якість освіти нового століття розглядають як освітлення духу та розуму людини, пробудження того, ще не займаного потенціалу творчості й мудрості, який може виявитися разом із відродженням гуманності.

Сутність якості вищої освіти визначено як сумарний енергоінформаційний потенціал особистості, який вона накопичує в процесі навчання у ВНЗ, а зміст виявляється в інноваційному характері продуктивної діяльності фахівця та розкривається в об'єктивованій і суб'єктивованій формах [7].

З огляду на зазначене вище можна стверджувати, що підготовка сучасного фахівця має проводитися комплексно. В її основу необхідно покласти міждисциплінарний та інтегрований підхід. Відтак, навчальні програми повинні відображати весь спектр дисциплін підготовки майбутнього фахівця та їх міждисциплінарний зв'язок. У зв'язку із цим набуває актуальності оцінювання рівня підготовки фахівця.

За таких умов компетентнісний підхід є найефективнішим. У межах цього розглянемо сутнісні характеристики понять “компетентність” та “компетенція”.

Як зазначено в Програмі “DeSeCo” (Definition and Selection of Competencies), компетентність – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна ком-

петентність заснована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень та цінностей, поведінкових компонентів, усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії [9, с. 10]. Необхідно виокремити особливості, що відрізняють компетентність від традиційних підходів до навчання, а саме: інтегрований характер знання, уміння, навичок та досвіду; співвіднесеність із ціннісно-смысловими характеристиками особистості та практико-орієнтована спрямованість. Як бачимо, у процесі набуття компетентності відбувається особистісне переосмислення засвоєних знань і сформованих умінь, тобто сама людина стає суб'єктом своєї навчальної діяльності, враховуючи мотиваційне підґрунтя – розуміння того, де можна використовувати здобуті знання та вміння.

Н. Бібік наводить однозначне тлумачення поняття “компетенція”, а саме: “це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до професійної компетентності педагогічного працівника, необхідна для його якісної продуктивної діяльності, тобто соціально закріплений результат” [4, с. 409]. Таким чином, компетенції становлять основу змісту професійної діяльності будь-якого працівника, зокрема майбутнього економіста. Як стверджує Г. Єльнікова, компетенція – це поняття, яке стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Тоді як компетентність – це поняття, яке стосується людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи [14, с. 298]. Отже, наведені тлумачення пояснюють відмінність між поняттями “компетенція” і “компетентність”, визначаючи компетенцію як еталон ефективної діяльності в певній предметній галузі, а компетентність – як рівень опанування працівником компетенцій.

Чим більше опанованих студентом компетенцій, тим вище його професійна компетентність. Таким чином, набуває значущості виокремлення необхідних компетенцій для фахівця певної галузі господарювання.

У нашому випадку ми розглядаємо іншомовну компетентність як невід'ємну складову якісної підготовки майбутніх економістів. Поняття іншомовної компетентності має багатоаспектний характер, тому що містить різні елементи іншомовної комунікативної компетентності людини й охоплює різні сфери її особистості. М. Вятютнев зауважив, що комунікативна компетенція – це не тільки перелік різних одиниць, комплекси правил, що зберігаються в пам'яті людини, а й знання та вміння комбінувати їх у мовній програмі. Це здатність людини використовувати країнознавчі, прагматичні, мовні, дискурсійні та стратегічні знання й уміння в спілкуванні. Науковець запропонував комунікативну компетентність розуміти як вибір і реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тих чи інших обставинах спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдання, комунікативних установок, що виникають у студентів до та під час бесіди у процесі взаємної адаптації [2, с. 38]. Т. Колбіна наголошує, що комунікативна компетенція передбачає знання мовної системи й навички її застосування в мовленнєвій діяльності. Мова відтворюється органами мовлення людини в матеріальній формі звуків, які є загальноприйнятими в певній національній спільноті для означення предметів, явищ реальної дійсності, що відображаються в її свідомості. Мова існує у вигляді конкретних актів мовлення (усних або письмово зафіксованих) [8, с. 54]. У межах

комунікативної компетентності розглядається й іншомовна компетентність. Н. Сахарова визначає іншомовну компетентність як результат професійної підготовки, готовність до іншомовної діяльності в різних сферах відповідно до пріоритетів самої особистості. Іншомовна компетентність не просто сукупність знань, умінь і навичок, що є результатом освітнього процесу, вона відображає взаємодію іншомовних знань, умінь та ціннісних ставлень особистості [13]. Іншомовна компетентність відображає сутнісні характеристики комунікативної компетентності. З метою чіткішого розуміння сутності іншомовної компетентності науковці виокремлюють її компоненти. Так, у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовленнєві компетенції розкривають у трьох напрямках: лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції [5]. Програма з англійської мови для професійного спілкування, враховуючи сучасні досягнення в галузі лінгвістики, педагогіки, психології, психолінгвістики та методики викладання іноземних мов, а також Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо рівнів володіння мовою [5, с. 2], компетенцій користувача, можливих контекстів користування мовою, процедур складання програм і контролю за результатами навчання, пропонує розглядати професійну іншомовну компетенцію як формування у студентів різних спеціальностей здатності навчатися, їх предметних знань та попереднього досвіду, яке здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій [12, с. 7–8]. Тобто пріоритетними є принципи комунікативного підходу, а саме: практична спрямованість навчання, функціональний підхід до відбору та презентації мовного матеріалу, врахування індивідуально-психологічних особливостей студента і його рідної мови.

І. Кухта виокремлює в структурі іншомовної компетентності три базових компоненти, які “відповідають” за рівень комунікативної культури: лінгвістичну, соціальну та комунікативну компетентності [10]. І. Зимня розробила модель соціально-професійної компетентності спеціаліста (соціальна й професійна компетентність, особистісні якості, блок інтелектуального забезпечення), яку поєднала зі складниками загальної іншомовної комунікативної компетентності людини, а саме: мовною (лінгвістична), соціолого-лінгвістичною, соціокультурною, дискурсивною та стратегічною субкомпетентністю [6]. Досліджуючи іншомовну компетентність студентів як соціально-педагогічну систему, Н. Сахарова виокремлює такі її сутнісні характеристики: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, антропоцентричність, ціннісність, нелінійність, складність за рівнями складності та самокерованість [13]. З огляду на зазначене вище можна охарактеризувати так само і модель соціально-професійної компетентності спеціаліста, до якої входить іншомовна компетентність. Відтак, формування іншомовної компетентності майбутніх економістів ґрунтується на таких самих принципах. Зауважимо, що соціально-педагогічна система є складником соціальної й має певні ознаки, тому що виконує в суспільстві певну роль. Т. Парсонс виокремив основні функціональні вимоги до соціальної системи, без яких вона не може існувати, а саме: мати здатність до адаптації, вміти раціонально організувати й розподіляти внутрішні ресурси; бути цілеорієнтованою, здатною до визначення основних цілей та завдань і до підтримки процесу їх досягнення; зберігати стій-

кість на основі загальних норм і тих цінностей, які засвоюють індивіди, і тих, що знімають напруження в системі; мати здатність до інтеграції, до включення в систему нових поколінь. Чим послідовніше здійснюється функціональний поділ діяльності на рівні інститутів і соціальних ролей, тим стабільнішою є сама система [11]. Будь-яка система повинна бути керованою. Як зазначає Дж. Ван Гіг, основним етапом методу управління є створення моделі, виділення змінних, до яких додаються кількісні значення, за допомогою чого досліджують відносини між цими змінами [3]. Ефективне управління процесом можливе за виконання такої системи дій і вимог, а саме: вказати цілі управління; встановити вихідний стан процесу, яким управляють; визначити програму впливів, що передбачає основні перехідні складники процесу; забезпечити отримання інформації про стан процесу за певною системою характеристик, тобто забезпечити систематичний зворотний зв'язок; з метою вироблення регуляторних впливів та їхньої реалізації забезпечити опрацювання інформації, що отримана при зворотному зв'язку.

Таким чином, з метою ефективного управління системою формування іншомовних компетенцій у майбутніх економістів необхідно враховувати зазначені вище характеристики та складники, встановлюючи пріоритет тим чинникам, які забезпечують стабільність системи.

Відомо, що загальні інтеграційні процеси, насамперед прагнення України до вступу в ЄС, зумовлюють необхідність підготовки майбутнього спеціаліста нового типу, здатного належно представляти країну на міжнародному рівні й захищати її інтереси в межах міжнародного співробітництва. Майбутні фахівці повинні мати навички ділового спілкування, використовувати європейські ресурси, добре володіти не менше ніж двома іноземними мовами. Таким чином, мовне навчання має стати елементом загальної модернізації системи підготовки майбутніх спеціалістів, зокрема економістів. Володіння іноземною мовою передбачає постійну професійну підготовку, яка триває протягом усієї кар'єри, оскільки іноземну мову завдяки специфіці цього предмета необхідно постійно підтримувати на достатньому рівні. Запровадження європейських стандартів до мовної підготовки фахівців спрямовано на розвиток особистості, здатної самостійно вирішувати проблеми, – потрібно навчити “розуміти та думати” (особливо стратегічно), порівняно з “діяти” і використовувати (ситуативно) [5]. Поряд із загальною ерудицією та яскравим висловлюванням своєї думки майбутні спеціалісти повинні мати певний рівень володіння іноземною мовою.

Головною метою вивчення іноземних мов є формування в студентів загальних та професійно зорієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної) для забезпечення ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі [5; 12].

Рівень знання іноземної мови студентом визначається не тільки безпосереднім контактом із його викладачем. Для того, щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, потрібно створювати середовище реального спілкування, налагодити зв'язок викладання іноземних мов із життям, активно використовувати іноземні мови в живих, природних ситуаціях. Це можуть бути наукові дискусії іноземною мовою із залученням іноземних фахівців і без них, реферування й обговорення іноземної наукової літератури, читання окремих курсів іноземними мовами, участь студентів у міжнародних конференціях, робота перекладачем,

що саме й полягає в спілкуванні, контакті, здатності зрозуміти й передавати інформацію. Необхідно розвивати позакласні форми спілкування: клуби, гуртки, відкриті лекції іноземними мовами, наукові гуртки за інтересами, де можуть збиратися студенти різних спеціальностей.

З огляду на це набуває важливості зміст дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Навчання на курсах ділової англійської мови передбачає найчастіше широку професійну спрямованість щодо вироблення професійно орієнтованої комунікативної компетентності, що спрямована на студента, який ще не працював у сфері бізнесу. Так, наприклад, студентам першого курсу факультетів економічного спрямування можна запропонувати бізнес-англійську із загальними темами вивчення: вступ до економічної спеціальності, види компаній, форми ведення бізнесу, людські ресурси, фінансування та облік бізнесу тощо [1]. Уже на другому курсі відбувається поглиблення в спеціалізацію, тобто формуються лексичні одиниці за конкретним напрямом їх майбутньої економічної діяльності, наприклад, у банківській, податковій або фінансовій сферах діяльності. Таким чином, професійно орієнтована комунікативна компетентність у студентів відбувається поступово, циклічно та системно, що дає змогу викладати ділову англійську мову з більшою ефективністю в межах нормативного курсу вивчення дисципліни. Зауважимо, що навчальний матеріал необхідно розробляти на основі комунікативного підходу, тому що одиницею навчання та організацією навчального матеріалу повинна стати мовленнєва діяльність, що здійснюється на основі вирішення комунікативних завдань, які містять інтегровані компоненти всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння, читання, аудіювання).

Звернемо увагу на те, що в процесі розроблення комунікативних завдань необхідно дібрати достатню кількість мовних дій, які могли б задовольнити комунікативні потреби певного контингенту студентів. Такий підхід існував у ході розроблення матеріалів для студентів економічних спеціальностей [1]. Підручник “Іноземна мова за професійним спрямуванням. Кроки до підприємницької діяльності” містить завдання, які спрямовані на вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності, крім того, він професійно зорієнтований, тому що базові тексти побудовані на інформації для економістів. До підручника було видано зошит з аудіозаписом для самостійної роботи студентів. Навчальні матеріали побудовані таким чином, що дають змогу підготуватися до складання міжнародного іспиту Business English Certificate (BEC).

Підвищення якості викладання іноземних мов вимірювали також наявністю міжнародних сертифікатів з іноземної мови в студентів. Так, у Харківському національному економічному університеті з 2011 р. склало понад 100 студентів за міжнародною системою тестування щодо оцінювання рівня володіння мовою (Cambridge ESOL Exams) – Business English Certificate (BEC). Що значно підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Викладачі кафедри мають також міжнародні сертифікати з BEC. На кафедрі іноземних мов ХНЕУ створена система підготовки до цих іспитів як студентів, так і викладачів інших дисциплін, зокрема економічних. Такий підхід забезпечив підтвердження ефективності роботи викладачів іноземних мов та ефективність шляхів формування іншомовної компетентності в студентів-економістів.

**Висновки.** Отже, в умовах ринкових відносин одним із найважливіших критеріїв професіоналізму фахівця є набуття іншомовної компетентності. Працевлаштування випускників є одним із важливих критеріїв роботи всього університету, тому надання студентам можливості сформувати якомога більше професійних компетенцій у межах навчання в університеті є першочерговим завданням вищої освіти. Іншомовна компетентність як невід’ємний чинник професійної компетентності фахівця має бути у фокусі керівників випускових кафедр, інститутів та адміністрації університету в цілому, тому що також визначається як конкурентна перевага сьогоденного випускника.

Подальше дослідження можна проводити як у теоретичній, так і практичній площині. Доречно зробити аналіз взаємозв’язку та взаємовпливу іншомовної компетентності й мовної компетентності (маючи на увазі рідну мову студентів) на формування професійної компетентності майбутнього фахівця в різних галузях господарювання. Практично є доцільним визначити ефективні методи формування іншомовної компетентності з урахуванням диференційного підходу вивчення іноземної мови професійного спрямування.

#### Список використаної літератури

1. Борова Т.А. Іноземна мова професійного спрямування. Кроки до підприємницької діяльності (Steps into Business) : підручник / Т.А. Борова, Н.О. Бутковська. – Х. : ІНЖЕК, 2010. – 336 с.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
3. Гиг Дж. Ван Прикладная общая теория систем : [пер. с англ.] / Дж. Ван Гиг. – М. : Мир, 1981. – Кн. 2. – 336 с.
4. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень] ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
7. Кісіль М.В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Микола Васильович Кісіль. – К. : Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти, 2008. – 16 с.
8. Колбіна Т.В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації : монографія / Т.В. Колбіна. – Харків : ІНЖЕК, 2012. – 168 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.] ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
10. Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / І.В. Кухта // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманізм та освіта”. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php>.
11. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический проект, 2000. – 880 с.

12. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

13. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : дис. ... доктора пед. наук [Электронный ресурс] / Наталья Сергеевна Сахарова. – Оренбург, 2004. – 405 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/774854/>.

14. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко та ін. ; [за ред. Г.В. Єльнікової]. – К. ; Чернівці : Книги–XXI, 2010. – 460 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.*

---

**Боровая Т.А. Формирование иноязычной компетентности у будущих экономистов как фактор повышения качества их профессиональной подготовки**

*В статье подан анализ путей формирования иноязычной компетентности (на примере английского языка) у студентов-экономистов в контексте повышения качества их профессиональной подготовки. Определена сущность понятий “компетенция”, “компетентность” и “иноязычная компетентность” в рамках качества подготовки специалистов. Обосновано, что иноязычная компетентность имеет многоаспектный характер и является неотъемлемой составляющей социально-профессиональной компетентности специалиста. Исследованы методики эффективного формирования иноязычной компетентности у студентов-экономистов.*

**Ключевые слова:** *иноязычная компетентность, коммуникативная компетентность, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, коммуникативный подход.*

**Borova T. Future Economists Foreign Language Competence Development as a Factor of their Professional Preparation Quality Improvement**

*The article deals with the analysis of ways of students-economists foreign language competence development (on the example of English) is given within the context of their professional preparation quality improvement. Essence of concepts competency, competence and foreign language competence under the condition of specialists' preparation quality is determined. It is grounded, that foreign language competence has multidimensional character and is the integral part of specialist social and professional competence. The methods of effective students-economists foreign language competence development are shown.*

**Key words:** *foreign language competence, communicative competence, professionally-oriented communicative competence, communicative approach.*

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті визначено й обґрунтовано організаційні та педагогічні основи адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** професійна адаптація, викладач іноземної мови, професіограма викладача, льотні навчальні заклади.

Нові вимоги щодо формування викладача-професіонала, зумовлені інтеграцією в глобальний освітній простір, ґрунтуються на гуманістичних засадах, прагненні до творчості та комп'ютерній і педагогічній обізнаності. У контексті світових тенденцій українська система освіти зорієнтована на неперервність процесу навчання викладачів ВНЗ, що передбачає підвищення їх професійного рівня та потребу постійного самовдосконалення.

Аналіз досвіду освітньої практики свідчить, що нині вкрай актуальною є проблема входження молодих педагогів до нового педагогічного простору, зокрема авіаційної сфери. Гуманітарна спрямованість навчання на факультеті іноземних мов у педагогічних ВНЗ не дає викладачам-початківцям змоги зрозуміти технічні аспекти в процесі викладання власної дисципліни. Крім того, існують мотиваційні та соціальні фактори, що ускладнюють процес успішної професійної адаптації.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що проблему професійної адаптації педагога до роботи в навчальному закладі висвітлено в працях Я.В. Абсалямової, С.О. Гури, Г.В. Кондратьєвої, О.Г. Мороза, І.І. Облес, М.І. Скубія, В.О. Сластьоніна, О.Г. Солодухової, С.М. Хатунцевої, Н.А. Чайкіної.

**Метою статті** є визначення та обґрунтування організаційних і педагогічних основ адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах.

Адаптація до професійної діяльності спрямована на кінцевий результат – становлення викладача як професіонала. Професійне становлення фахівця є довготривалим процесом, який починається від обрання професії до перших років самостійної праці. За дослідженнями О.Г. Мороза, система професійної підготовки фахівця об'єднує такі основні етапи [4]: професійну орієнтацію; професійний відбір; адаптацію першокурсника до умов ВНЗ; динаміку професійного становлення майбутнього фахівця в процесі підготовки у ВНЗ; діяльність випускника після закінчення ВНЗ, його професійну адаптацію. Для становлення професіонала всі етапи є значущими, проте початок професійної діяльності, його адаптація в трудовому колективі є достатньо обґрунтованими критеріями для оцінювання рівня професійної підготовки. На нашу думку, реалізація адаптаційних за-



ходів дасть змогу значною мірою уникнути таких негативних явищ, як нестабільність та плінність кадрів, повільне зростання професійної майстерності молодого фахівця, конформізм і негативний стиль діяльності викладача-початківця.

Проаналізувавши низку праць із професійної адаптації (Я.В. Абсалямової, С.О. Гури, О.Г. Мороза, І.І. Облес, В.О. Сластьоніна, С.М. Хатунцевої), ми виокремлюємо такі компоненти адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах: мотиваційний, змістово-операційний, рефлексивний.

Мотиваційний компонент об'єднує мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності; стимулює творчий прояв особи в професійній діяльності. Він передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Крім того, мотиваційний компонент містить мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу сукупності знань і розвиток особистості курсантів та систему ціннісних орієнтацій, смислових установок, якими керується педагог. Критерієм оцінювання сформованості мотиваційного компонента є домінування внутрішньої мотивації до професійної діяльності. Ми виокремлюємо такі показники мотиваційного компонента адаптації до професійної діяльності викладача іноземної мови в льотному навчальному закладі: прагнення до самовдосконалення та самореалізації, задоволення педагогічною професією, орієнтування на успіх.

Змістово-операційний компонент є системою особистісно-привласнених знань щодо самоорганізації й самовдосконалення в професійній діяльності, знання з психолого-педагогічних, фундаментальних і предметно-педагогічних дисциплін, які розкривають зміст майбутньої викладацької діяльності, та системою вмінь і навичок саморозвивальної та саморегуляційної діяльності викладача, практичних умінь і навичок самопроекування в предметно-педагогічній діяльності.

У змістово-операційному компоненті ми розмежовуємо критерій – якість системи професійних знань педагогічного процесу та сформованість умінь і навичок професійної діяльності викладача льотного навчального закладу.

Вивчивши діяльність викладача іноземної мови в льотному навчальному закладі та проаналізувавши літературу, в якій розглянуто змістовний та операційний компонент педагогічної діяльності загалом (В.В. Панчук, О.М. Пехота), ми виокремили систему професійних знань викладача іноземних мов льотних навчальних закладів, що об'єднує: методичні знання; психолого-педагогічні знання; авіаційні базові знання.

Психолого-педагогічні вміння, за А.І. Кузьмінським [3], є важливим компонентом педагогічної майстерності. До вмінь і навичок професійної діяльності викладача льотного навчального закладу належать організаторські, конструктивні, комунікативні, дидактичні, перцептивні, сугестивні, пізнавальні, прикладні.

Отже, у змістово-операційному критерії ми виокремлюємо такі показники: методичні та психолого-педагогічні, базові авіаційні знання; організаторські, конструктивні, комунікативні, дидактичні, перцептивні, сугестивні, пізнавальні, прикладні вміння.

Рефлексивний компонент передбачає формування у викладачів цілісного уявлення про сутність викладацької діяльності в льотних навчальних закладах, про зміст професійної компетентності викладача, про сутність феномену рефлексії, про відповідність власних рис професійним якостям викладача іноземних мов льотного навчального закладу. Рівень розвитку рефлексивних властивостей особистості є визначальним фактором досягнення людиною високого професіоналізму в своїй справі. Рефлексія як система інформативних зворотних зв'язків відіграє важливу роль у розвитку особистості, її діяльності, відносинах і взаємодіях. Рефлексивний компонент ґрунтується на засадах самопізнання, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку та самореалізації. Самопізнання й самоорганізація забезпечують адекватне розуміння власних можливостей і ресурсів. Самоорганізація упорядковує правильне використання останніх у процесі організації складних видів діяльності. Саморегуляція, особливо емоційна, дає змогу подолати деструктивний вплив стресорів екстремальних ситуацій. Без саморозвитку працівник швидко вичерпує свої можливості в постійно змінюваних ситуаціях трудової діяльності. Самореалізація так само, як і самоактуалізація, є важливим продуктивним процесом виявлення професійного потенціалу, особистісної, суб'єктивної сутності працівника. Критерієм рефлексивного компонента ми вважаємо оцінювання професійної діяльності. Показниками цього критерію є здатність до самоаналізу, стійкість професійної самооцінки, оцінювання власної поведінки.

Отже, інтегральна єдність мотиваційного, змістово-операційного та рефлексивного компонентів готовності до професійної діяльності викладача іноземної мови в льотних навчальних закладах створює передумову успішної адаптації. Розвиток усіх показників компонентів готовності викладача до професійної діяльності сприятиме покращенню адаптаційного періоду.

Ефективність процесу адаптації базується на загальнодидактичних і специфічних принципах, властивих дорослим людям, які вже є сформованими особистостями, – принципах андрагогіки. За словами С.І. Змеєва, доросла людина має достатній рівень самосвідомості, життєвого досвіду, розуміння мети навчання та шляхів реалізації здобутих знань, умінь і навичок, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій [2]. Проаналізувавши основні принципи андрагогіки, ми розмежуємо такі специфічні принципи: домінування самостійного навчання; опора на досвід суб'єктів навчання; індивідуалізація навчання (створення індивідуальних програм навчання); системність навчання; контекстність навчання (у льотних навчальних закладах викладачі здобувають знання для того, щоб викладати курсантам з позицій їхніх майбутніх авіаційних спеціальностей); актуалізація результатів навчання (застосування на практиці); елективність навчання (свобода при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця й оцінювання результатів).

Здійснення освітнього процесу адаптаційного періоду та подальшого становлення викладача іноземних мов можливе на базі шкіл і лабораторій, створених на кафедрах іноземних мов льотних навчальних закладів, що мають на меті організаційно забезпечити оптимальні умови для розвитку знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей викладачів для подальшого ефективного функціонування. Досягнення мети навчального процесу викладачів забезпечується змістом, методами та прийомами. Зміст адаптації викладачів іноземної мови до

професійної діяльності в льотних навчальних закладах об'єднує: сутність та особливості діяльності викладача іноземної мови в льотному навчальному закладі; викладання іноземної мови як фактора безпеки польотів; професійне становлення й постійне самовдосконалення викладачів. Зміст адаптації викладача іноземної мови саме до льотного навчального закладу визначається авіаційним складником професіограми викладача, який відображає основні функції та вимоги до педагога льотного навчального закладу, базові авіаційні знання, уміння й навички, інтегративні професійні якості. Професіограма базується на змісті діяльності й об'єднує базові знання та вміння згідно з навчальною, науковою, методичною, організаційною й виховною діяльністю. З-поміж умінь до кожного виду діяльності розмежовуємо такі: гностичні, прогностичні, дидактичні, організаційні, рефлексивні.

До базових знань із навчальної діяльності належать: фразеологія радіообміну; базова авіаційна термінологія з авіаційних дисциплін; зміст основних документів ІКАО (ІКАО Doc. 4444, ІКАО Doc. 9432, ІКАО Doc. 9835). Базовими вміннями з навчальної діяльності є: встановлення міжпредметних зв'язків іноземної мови й авіаційних технічних дисциплін; прогнозування перебігу та результатів викладання авіаційної англійської мови; розробка навчального матеріалу з іноземної мови професійного спрямування, організація практичних занять, використання найбільш раціональних форм і методів; активізування навчально-професійної діяльності курсантів; аналіз власної професійної діяльності з позиції навчання іноземної мови професійного спрямування.

Знання спеціально-наукової методології досліджень; авіаційної педагогіки та психології; методологічних засад підготовки операторів складних систем дають змогу організувати наукову діяльність викладача іноземної мови льотного навчального закладу. До базових умінь наукової діяльності належать: формулювання мети, проблеми, гіпотези, завдань дослідження з проблеми авіаційної педагогіки; створення моделі наукового пошуку, побудова системи наукових гіпотез та доказів; аналіз зв'язків між явищами; аналіз власної наукової діяльності; розробка й адаптація методів наукових досліджень авіаційної педагогіки; оволодіння способами активізації наукової діяльності курсантів та реалізація результатів наукових досліджень у педагогічній практиці; аналіз власної наукової діяльності.

Методична діяльність викладача іноземної мови льотного навчального закладу передбачає володіння знаннями нормативно-правового забезпечення підготовки авіаційних фахівців, методики викладання "Професійно орієнтованої англійської мови". Методична діяльність вимагає досягнення таких умінь: складання навчальної робочої документації; розробка моделі навчальної діяльності курсантів; розробка та впровадження нових методів навчання авіаційної англійської мови; складання навчального матеріалу, структурувати матеріал; аналіз ефективності професійної підготовки, методів організації навчально-виховного процесу.

Організаційна діяльність у льотних навчальних закладах вимагає базових знань нормативно-правових засад організації навчально-виховного процесу льотного навчального закладу, тенденцій розвитку, основних напрямів та результатів наукових пошуків у галузі авіації; основ профорієнтаційної роботи в авіації. Базовими вміннями організаційної роботи є: передбачення індивідуально-

психологічної схильності особистості до авіаційних спеціальностей; аналіз стану та тенденцій розвитку професійного простору авіаційних спеціальностей, вимог до майбутнього авіаційного фахівця; розробка й адаптація методів діагностики, технології профорієнтаційної роботи; мотивування курсантів до участі у виховній роботі, у наукових конференціях і семінарах.

Виховна діяльність у льотних навчальних закладах об'єднує базові знання нормативно-правових засад організації навчально-виховного процесу льотного навчального закладу, знання статуту льотного навчального закладу. Базовими вміннями виховної діяльності є: моделювання виховного й професійного простору становлення та розвитку майбутнього авіаційного фахівця; встановлення психологічного контакту з курсантами; створення комфортного психологічного клімату в освітньому процесі; підтримка організаційно-стройового режиму льотного навчального закладу; аналіз рівня власної обізнаності в авіаційній сфері.

Професійні якості педагога ми розглядаємо, згідно з дослідженням О.І. Гури [1], у межах підсистем професійного мислення, професійної спрямованості, експресивної, організаторської та комунікативної підсистем. Професійне мислення об'єднує аналітичний склад, самостійність, гнучкість, динамічність, критичність, продуктивність, творчість. До підсистеми професійної спрямованості входять принциповість, високий рівень професійної мотивації, адекватна самооцінка, адекватний рівень домагань, цілеспрямованість, гуманістична спрямованість, ідейна переконаність, позитивне ставлення до самого себе. Експресивна підсистема містить емоційну-вольову стабільність, стійкість до стресу, оптимізм, емоційну сприйнятливість, витримку, оптимістичність, самоконтроль. Організаторська підсистема передбачає наявність таких якостей: відповідальності, вимогливості, працездатності, ініціативності, наполегливості. До якостей комунікативної підсистеми належать контактність, емпатійність, терпимість, тактовність, рефлексивність, толерантність [1, с. 70].

У процесі реалізації адаптаційних заходів для викладачів доцільно використовувати такі методи навчання: інтерактивні, тренінг, проблемно-пошукові, метод перегляду й обговорення відеофільмів з аналізу авіаційних пригод і катастроф.

Одним із найбільш важливих етапів дослідження є побудова моделі явища, що досліджується, тобто уявного чи умовного образу, що відтворює його найважливіші властивості за допомогою системи спеціально розроблених знаків. У педагогіці моделювання як засіб пізнання складних педагогічних феноменів є часто єдиним методом відображення системи організації педагогічного процесу. Здійснений теоретичний аналіз проблеми професійної адаптації й положень, що регламентують організацію освітнього процесу в льотних навчальних закладах, дає змогу створити модель реалізації системи адаптації викладачів іноземних мов до професійної діяльності в льотних навчальних закладах (рис.). В основу моделі покладено мету, педагогічні умови, компоненти професійної адаптації, принципи, зміст, завдання, методи та прийоми, форми, критерії, показники, рівні адаптованості й результат.

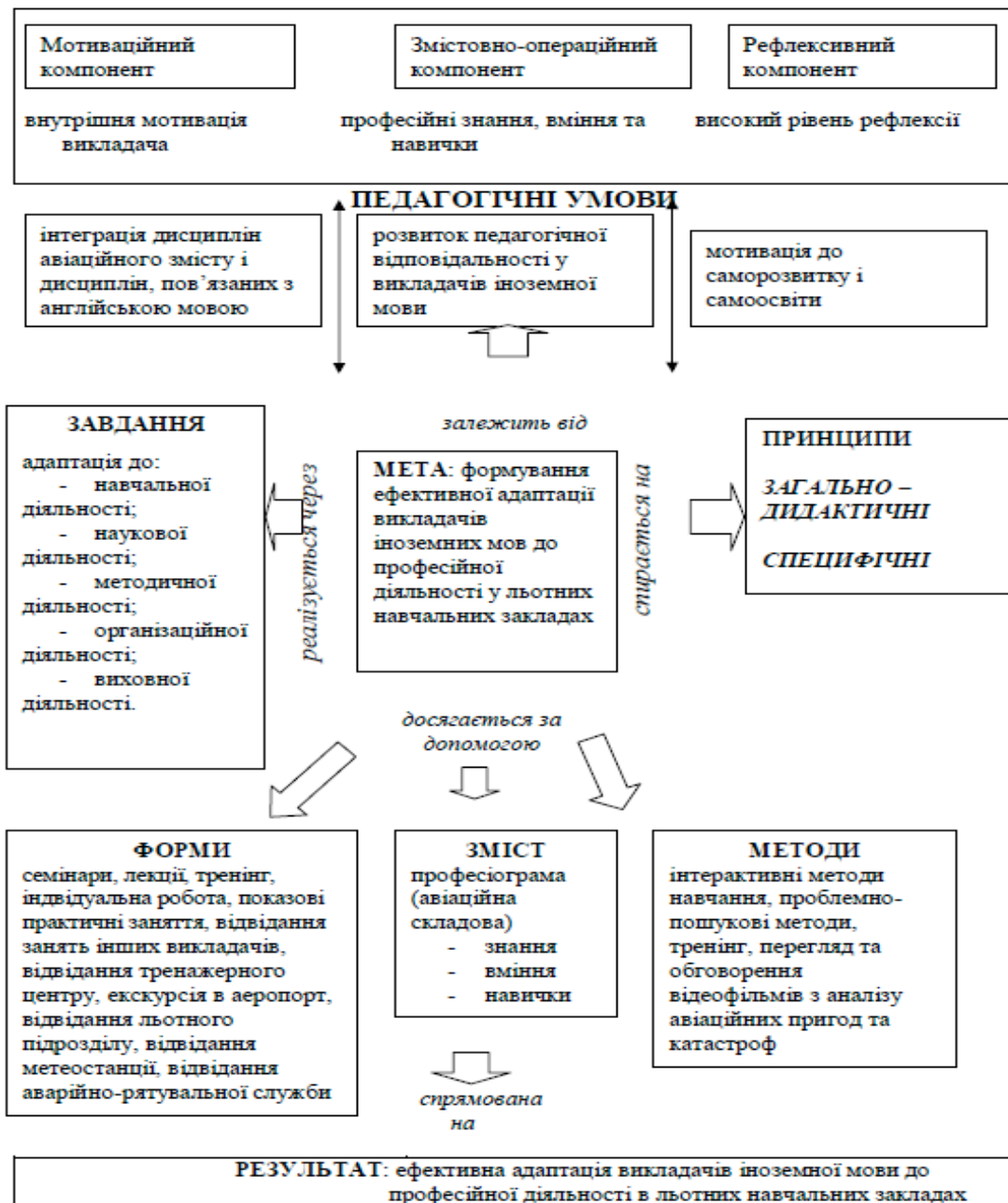


Рис. Модель реалізації системи адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах

**Висновки.** Отже, розроблена й обґрунтована нами модель адаптації викладачів до професійної діяльності в льотних навчальних закладах дасть змогу наочно подати взаємодію мети, завдань, педагогічних умов, принципів, змісту, форм і методів навчання для досягнення результату, критеріями якого є мотиваційний, змістово-операційний і рефлексивний компоненти професійної адаптації з відповідними показниками.

#### Список використаної літератури

1. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Іванович Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.

2. Змеев С.И. Андрогогика: становление и пути развития / С.И. Змеев // Педагогика, 1995. – № 2. – С. 64–67.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

4. Мороз О.Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи педагогіки / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко ; за заг. ред. О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.*

---

**Герасименко Л.С. Организационно-педагогическое обеспечение профессиональной адаптации преподавателей иностранного языка в летных учебных заведениях**

*В статье выделяются и обосновываются организационные и педагогические основы адаптации преподавателей иностранного языка к профессиональной деятельности в летных учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, преподаватель иностранного языка, профессиограмма преподавателя, летные учебные заведения.

**Gerasimenko L. Organizational and Pedagogical Provision of Foreign Language Teachers' Professional Adaptation in the Flying Educational Institutions**

*In the article the organizational and pedagogical provision of foreign language teachers' professional adaptation in the flying educational institutions is formulated and grounded.*

**Key words:** professional adaptation, Foreign Language teachers, teachers' job description, flight educational institutions.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ –  
СТУДЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*В статье рассматривается необходимость целостного и всестороннего исследования особенностей педагогического общения в системе преподаватель – студент в рамках современного вуза, а также комплексного изучения профессиональной деятельности и особенностей личности современного преподавателя.*

***Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, демократизация отношений, психологическое и педагогическое воздействие на студентов.*

В настоящее время наблюдается качественное изменение характера, формата и условий взаимоотношений между студентом и преподавателем в вузе. Это связано с тем, что в рамках современного образования можно отчетливо наблюдать кардинальную смену психологических подходов к обучению и воспитанию и постепенное вытеснение традиционной модели образования личностно ориентированной, в которой главным субъектом становится обучающийся студент. Появилась необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранным языкам в частности. Необходимость владения иностранным языком осознается все большими слоями общества, так как зарубежные контакты не только расширяются, но и углубляются. Таким образом, меняется ситуация в обществе, в связи с этим меняется социальный заказ и в сфере образования. Он требует воспитания самостоятельных, инициативных и ответственных членов общества, способных эффективно выполнять социальные, производственные и экономические задачи. Для этого необходимо существенное усиление самостоятельной и продуктивной деятельности студентов, развитие их личностных и творческих способностей, умений самостоятельно добывать новые знания и решать проблемы, ориентируясь на жизнь в обществе.

В условиях быстро изменяющегося современного мира классические идеи психолого-педагогического взаимодействия, как в вузе, так и в реальной педагогической практике, приобретают новое звучание, адекватное вызову и требованиям времени, изменяя свою психологическую сущность, и характер партнерства всех субъектов педагогического процесса. Суть таких взаимоотношений сводится к тому, что студент и преподаватель являются равноправными участниками образовательных отношений. Такой характер отношений в системе преподаватель – студент противостоит традиционным взаимоотношениям, в которых преподаватель является доминантом при передаче знаний студенту (Г. Акопов, Н. Кузьмина, Л. Митина, В. Сонин и др.). В условиях задач современного образования возникает необходимость

по-новому рассмотрим и саму специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя. Специалист сегодня должен хорошо ориентироваться в разнообразии психолого-педагогических технологий, иметь свое мнение и уметь отстаивать свои суждения, правильно оценивать свои личностные возможности, быть готовым к принятию ответственных решений, видеть их последствия (И. Зимняя, Н. Кузьмина, Л. Митина, Б. Парыгин, В. Сонин, Е. Тарасов и др.). Анализ научной литературы свидетельствует о наличии интереса исследователей к изучению проблемы педагогического общения в системе преподаватель – студент, а также роли личности самого преподавателя в данном процессе.

**Цель статьи** – проанализировать и обобщить психологические особенности педагогического общения в современном вузе, а также рассмотреть в связи с этим профессиональные способности педагогов по психологическому и педагогическому воздействию на студентов в процессе обучения иностранному языку.

Подготовка современного поколения специалистов с высшим образованием представляет собой целостный и весьма сложный педагогический процесс, реализующий многостороннее развитие студентов. В этом процессе не только закладываются и развиваются собственно профессиональные способности, знания, умения и навыки будущих специалистов, но и формируются их основные, сущностные социальные качества, что предполагает необходимость комплексного, системного подхода к обеспечению педагогического процесса, особую роль в котором должны играть вузовские преподаватели.

При данной форме взаимодействия, когда смыслом обучения является активное развитие личности профессионала, наблюдается тенденция к демократизации отношений педагога и субъекта учебной деятельности [1, с. 18]. Современные процессы демократизации общества и развитие его правовой сферы кардинальным образом изменили основные функции высшей школы. Формирование и подготовка квалифицированных специалистов, обладающих высшим профессиональным образованием, а также лиц, имеющих научную квалификацию, является важной и доминирующей социальной функцией высшей школы. Для демократического общества важно в итоге обучения получить не только специалиста, способного к дальнейшему профессиональному росту, но, прежде всего, гражданина, способного успешно адаптироваться к быстро меняющейся социальной, экономической и политической реальности, нацеленного на продуктивную деятельность в социуме, усвоившего нравственные нормы и принципы общественного бытия. Для современного общества очень важно воспитать творческую личность, обладающую умением вести толерантный разговор, достигать разумных компромиссов, владеющую технологиями социального партнерства и сотрудничества, профессионализма и корректности в коммуникативной деятельности [2, с. 95].

В условиях быстро изменяющегося современного мира классические идеи психолого-педагогического взаимодействия в вузе получают новое звучание, адекватное требованиям времени, и приобретают характер партнерства всех субъектов педагогического процесса. В рамках партнерских взаимоотношений предполагается рассматривать студента как субъектно-



целостную личность, стремящуюся к самореализации своих возможностей. При данной форме взаимоотношений, в которой студент становится основным субъектом процесса обучения, появляется позитивный стимул для развития творчества и индивидуальности. Правильно построенная система данного рода отношений позволяет студентам быстро адаптироваться к условиям вуза и, что не менее важно, помогает студенту формулировать свои взгляды и убеждения. При этом формируются умения слушать других, взаимодействовать с ними, решать задачи и проблемы как профессионального, так и личностного характера. Здесь педагог выступает не только в качестве преподавателя, а становится для студента наставником, который ориентирует студента на понимание личностной значимости получаемых знаний, на осознание им своей роли в обучении, профессиональной перспективы. Такие отношения ориентированы на открытость и доверие субъектов учебного процесса [4, с. 43].

Личностно ориентированный подход повышает мотивационный настрой, что и активизирует личность обучаемого. Преподаватель должен не только сделать предмет (в данном случае иностранный язык) значимым и интересным, но и управлять этим процессом на всех этапах обучения. Профессиональное намерение как перспектива может стать мотивом обучения, в основе которого лежит потребность в приобретении знаний, необходимых студенту для выбранной будущей профессии. На этом этапе обучения преподаватель должен знать, какие механизмы нужно привести в действие, чтобы “заработала” мотивация. Именно познавательный интерес к учению, к предмету определяет творческий характер познавательной деятельности студента [6, с. 112]. На студента большое воздействие оказывают окружающая его среда, информация, которую он получает. Преподавателю важно научиться управлять этим потоком информации для целенаправленного формирования положительного, сознательного отношения студента к изучению иностранного языка. Для этого важно располагать специальными средствами воздействия на студента, средствами предъявления ему положительных фактов в зависимости от индивидуальных качеств его личности. В связи с этим естественно представляется желание многих преподавателей поднять престиж своего предмета в глазах студентов. Они раскрывают значимость иностранного языка не только для тех профессий, которые находятся и так в высокой степени корреляции (переводчик, журналист, врач и др.), но и для таких профессий, как инженер или экономист. При этом хорошо использовать конкретный фактический материал: факты и высказывания о значении иностранных языков, списки художественных фильмов, произведений художественной и научно-популярной литературы, эпизоды и отрывки из которых можно использовать в качестве аргументов в пользу изучения иностранного языка. Сильным мотивом, вытекающим из положительного отношения к стране изучаемого языка, является само осознание студентом своего умения пользоваться иностранным языком. Представление студента о том, что он уже достиг этого состояния, имеет сильное влияние на успех дальнейшего овладения иноязычной речью [2, с. 92].

Если преподаватель, хорошо зная индивидуальные качества студента (в том числе и его жизненные перспективы в плане профессиональных намерений), будет обладать набором средств, позволяющих ему аргументированно доказать не-

обходимость изучения иностранного языка для каждой конкретной группы профессий, это поможет ему целенаправленно формировать действенный положительный мотив к изучению данного предмета на всех ступенях обучения. Знание и практическое использование этих методов всегда помогут преподавателю в раскрытии значимости того или иного иностранного языка, в воспитании осознанного отношения к выбору профессии, потребности в практическом использовании иностранного языка в будущей профессиональной деятельности [3, с. 225].

В новых условиях обучения возрастает роль преподавателя, расширяется диапазон его психологического и педагогического воздействия на студентов. Преподаватель уже не может быть только передатчиком знаний и информации, он должен быть и педагогом, и психологом. От этого во многом зависят успешность, результативность педагогической деятельности преподавателя, его авторитет. Обучение – это совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Оно всегда является двусторонним процессом и обуславливается психологическими условиями деятельности и индивидуальными особенностями участников педагогического процесса [4, с. 61]. Обучение иностранному языку в вузе – не только образовательный и воспитательный процесс. Он должен включать в себя и психологические механизмы, которые способствуют не только формированию, отработке и закреплению сложных коммуникативных умений и навыков, но и учитывают психологические особенности студентов.

Существующие методы обучения, применяемые в процессе обучения студентов в вузе, нуждаются в коррекции. Эффективность овладения иностранным языком достигается только при отлично продуманной системе приемов обучения языку, базирующейся на знании закономерностей психологических особенностей обучаемых. Обоснование структуры занятий по иностранному языку необходимо осуществлять с учетом целей, методов обучения, индивидуальных особенностей студента, взаимосвязи между ними и всем учебно-воспитательным процессом вуза, проводить совместную оптимизацию этих компонентов.

Задачи, поставленные реформой высшей школы по формированию нового типа человека, отвечающего условиям времени и становления демократического государства, делают актуальными вопросы, непосредственно связанные с качественным изменением личности педагога, технологии его деятельности, методов подготовки кадров. В современном вузе возрастает психологическая нагрузка на процесс общения преподаватель – студент: становление профессионала, усвоение студентами профессиональных знаний и опыта становятся зависимыми от качества и характера межличностного общения между преподавателем и студентами, на систему коммуникации “студент – преподаватель” возлагается функция личностно-профессионального развития будущего специалиста и формирования гражданина [1, с. 118].

В сознании современной студенческой молодежи произошла замена строгого, неэмоционального, “официального” образа преподавателя на образ открытого, общительного, эмоционального человека. Таким образом, коммуникация в системе преподаватель – студент носит открытый личностный характер, но исключает панибратство. Для преподавателей показателями оптимальных взаимоотношений со студентами являются: взаимоуважение, интерес студентов к предмету, взаимопонимание, дружелюбная атмосфера на занятиях, хорошая успевае-

мость и дисциплина. В среде современных преподавателей происходят изменения в установках в общении со студентами: для преподавателей более старшего поколения (педагогический стаж более 5 лет) основу педагогического общения составляет ориентация на сам преподаваемый предмет, тогда как для начинающих преподавателей (педагогический стаж менее 5 лет) педагогическое общение ориентируется, главным образом, на межличностные общение [2, с. 98].

Современные тенденции развития педагогического общения в вузе заключаются в том, что оно становится глубоко личностным процессом, а отношение к предмету и желание посещать занятия конкретного преподавателя определяются возможностью общения с ним на личностном (не ролевом, не социальном) уровне. В этом общении студент ищет возможность обсудить не только научные знания, но и интересующие его вопросы, касающиеся общественного, социального развития и, конечно же, собственного как профессионала, гражданина, личности.

**Выводы.** Личностно ориентированный подход существенным образом изменил характер, формат и условия взаимоотношений между преподавателем и студентами и определил новый уровень понимания педагогического общения как особенного социально-психологического процесса, выходящего далеко за рамки педагогического взаимодействия. Центральным звеном и инициатором данного общения в современном вузе становится преподаватель. Педагогическое общение направлено не только на взаимодействие обучающихся и организацию их личностного развития, но и на организацию усвоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений.

#### Список использованной литературы

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М. : Флинта, 2001. – 296 с.
2. Гужва И.В. Особенности коммуникации в системе студент-преподаватель в условиях современного образовательного пространства / И.В. Гужва // Психология обучения. – 2010. – № 5. – С. 91–99.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1990. – 114 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
6. Сонин В.А. Психолого-педагогические проблемы профессионального менталитета учителя / В.А. Сонин. – Смоленск, 1997. – 251 с.

*Статья поступила в редакцию 07.02.2013.*

### **Гіренко І.В. Психологічні особливості педагогічного спілкування викладач – студент у процесі навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах**

*У статті розглянуто необхідність цілісного та всебічного дослідження особливостей педагогічного спілкування в системі викладач – студент у межах сучасного ВНЗ, а також комплексного вивчення професійної діяльності й особливостей особистості сучасного викладача.*

**Ключові слова:** особистістю орієнтований підхід, демократизація відносин, психологічний і педагогічний вплив на студентів.

**Hyrenko I. Psychological characteristics of teacher communication teacher – student in learning foreign languages in higher technical educational institutions**

*The article discusses the need for a holistic and comprehensive study of the educational communication in the teacher-student system at a modern university, and a comprehensive study of professional and personal features of the modern teacher.*

**Key words:** *learner-centered approach, democratization of relations, psychological and pedagogical impact on students.*

## ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

*У статті висвітлено важливість виховання толерантності в українських студентів у контексті інтеграції України в європейське співтовариство. Проаналізовано роль вищої освіти в поширенні людських свобод, плюралізму, толерантності та солідарності в Європі.*

**Ключові слова:** толерантність, європейські цінності, євроінтеграція, глобалізація.

Сучасний світ зазнає стрімких змін, що їх породжують глобалізаційні процеси, формування світового інформаційного суспільства. Соціум набуває таких сутнісних характеристик, як мобільність, інтеграція, взаємозалежність, урбанізація тощо. Зі швидким розвитком комунікацій відбуваються великомасштабні міграції й переміщення населення, трансформації соціальних структур, ціннісних орієнтирів. Завдяки сучасним комунікаційним технологіям інформація постійно мандрує по всьому світу, ми регулярно вступаємо в контакти з людьми, які думають і живуть не так, як ми. Вчені в усьому світі говорять не тільки про глобальні зміни клімату Землі, світової економіки, а й констатують глобальні зміни самого психотипу людини, психічну мутацію, зумовлену сучасним технологічним середовищем, яка негативно впливає на гуманістичні цінності, сформовані впродовж тисячолітньої історії людства. До того ж, у відповідь на глобалізаційні тенденції поживається місцевий націоналізм, виникає та стрімко поширюється фундаменталізм. На думку одного з найавторитетніших сучасних соціологів Е. Гідденса, головною битвою ХХІ ст. стане конфлікт між фундаменталізмом і космополітичною толерантністю [2].

Молодь – майбутнє будь-якої країни. Для неї характерна соціальна незрілість, несформованість ціннісних орієнтирів, нездатність повною мірою адекватно прогнозувати наслідки своїх дій. Один із засобів протидії небезпечним процесам – виховання молоді людини в умовах громадянського суспільства. На думку Е. Гідденса, “громадянське товариство – це арена, де виробляються демократичні переконання, в тому числі й терпимість” [2, с. 20].

Виховання толерантної молоді людини особливо актуально в умовах існування в Україні полікультурного суспільства, посилення міграційних процесів. В Україні навчається приблизно 40 тис. студентів із майже 130 країн світу в більше ніж 200 українських навчальних закладах. Ці студенти мешкають переважно у великих містах (Київ, Харків і Одеса).

Водночас велика кількість українських студентів намагається продовжити навчання в магістратурі чи аспірантурі в європейських університетах, реалізуючи одну з основних доктрин сучасної європейської освіти – академічну мобільність студентів.

Але, якщо аналізувати сучасну ситуацію в українському суспільстві, то можна помітити, що за роки незалежності зменшився рівень толерантності серед населення України в цілому. Зростає конфліктний потенціал, збільшується кількість злочинів, скоєних на ґрунті нетерпимості. І саме це стає на перешкоді гармонійного існування України в полікультурному європейському середовищі. Так само й український студент, який приїжджає на навчання до однієї з європейських країн, має пристосовуватися до толерантного європейського середовища.

Актуальність дослідження зумовлена важливістю виховання толерантності в студентів університетів в контексті гуманізації вищої освіти в Європі.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування важливості виховання толерантності серед українських студентів у контексті європейської інтеграції України.

Проблему толерантності в педагогіці розглядали Б. Гершунський, А. Погодіна, у психології – А. Асмолов, Д. Колесов, у соціології – І. Ключник, у політології – В. Козлов, В. Шалін.

Згідно з визначенням, поданим у Декларації принципів толерантності (1995 р.), толерантність – це повага, прийняття та правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовиразу й способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність – це свобода в різноманітності. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це доброзичливість, що робить можливим досягнення миру та сприяє заміні культури війни культурою миру. Виділяють декілька видів толерантності та її компонентів: гендерну, міжособистісну, міжетнічну, міжкультурну, міжконфесійну, професійну, соціально-економічну, політичну.

Американський економіст Дж. Ріфкін стверджує, що на зміну “американській мрії” іде “мрія європейська”: нове бачення майбутнього людства, нова модель, що несе надію для глобалізованого світу XXI ст. Інтегровану Європу можна назвати союзом цінностей [5, с. 16].

У проєкті Конституції Європейського Союзу (2005 р.) було сформульовано сутність цих цінностей, яка полягає в тому, що союз заснований на цінностях поваги людського достоїнства, свободи, демократії, рівності, правової держави, а також дотримання прав людини. Це цінності загальні для країн – членів співтовариства, яке характеризується плюралізмом, терпимістю, справедливістю, солідарністю та відсутністю дискримінації.

Договір про Європейський Союз у своїй версії 2009 р. обумовлює, у свою чергу, що Союз керується культурною, релігійною й гуманістичною спадщиною Європи, з якої розвинулися загальні цінності, що становлять нерушимі та невід'ємні права людської особистості, так само, як свобода, демократія, рівність і правова держава.

Саме Європа практично в усі історичні часи задавала параметри цивілізаційного розвитку людства, делегувала світові унікальні зразки соціального до-свіду й культури, які ввійшли в суспільне життя та побут інших народів світу.

Враховуючи виклики таких світових процесів, як глобалізація й інформаційна революція, інтенсифікація міжкультурної комунікації й міграції, протидія тероризму, розповсюдження наркоманії та СНІДу, необхідність досягнення екологічної безпеки, а також зростання впливу мусульманського (азійського) й аф-

риканського світів, європейські народи шукають відповіді, які б забезпечили збереження традиційних і впровадження інноваційних стратегій розвитку, урівноважили світові системи, сприяли сталому людському розвитку цивілізації. Мова йде про пошук шляхів і ресурсів модернізації виробництва та споживання, оптимізації політичних відносин між народами й громадянами, зближення та порозуміння культур, формування об'єднаної філософії життєвого процесу на принципах гуманізму, справедливості, милосердя й свободи.

За такими нормативами, як продуктивність, успіх і гуманістичні пріоритети, одвічні устої цивілізації, розгортають свою діяльність практично всі університети світу. Системи освіти є також спільними в прагненні забезпечити найбільш ефективну соціалізацію такої особистості, яка б налагодила й постійно відтворювала взаємодію та співпрацю, комфортне й захищене існування народів, взаєморозуміння та повагу культур, толерантне сприйняття довкілля.

Саме ВНЗ мають готувати нового суб'єкта життєдіяльності – активного поборника єдності суспільства і його прогресивних змін, заснованих на гуманістичних та демократичних началах, глибокій єдності й співпраці народів і культур, пріоритетах збереження миру, екологічної безпеки, добробуту й суспільного порядку, толерантності та солідарності. За словами ректора НПУ ім. М. Драгоманова В. Андрущенка, “університет – це демократія і гуманізм, наукові знання і передовий соціальний досвід, це – наукові школи з усіх напрямів суспільної життєдіяльності, які постають глибоким і невичерпним джерелом інновацій у будь-якій сфері життєдіяльності людини і суспільства загалом. Університети розробляють стратегічні програми, роз'яснюють суть інновацій представникам влади й широкій громадськості, активізують їх зусилля на прогресивні перетворення. Центром їх наукової, виховної і навчальної діяльності є підготовка фахівця – людини високої професійної культури, активної, творчої, небайдужої, спроможної виконати високу суспільну функцію організатора, управлінця виробничими процесами, вихователя колективу” [1, с. 30].

М. Попович зазначає, що “Україна прямує до Європи, відкриваючи для себе своє європейське культурне коріння і відкриваючись Європі й світу, для яких вона століттями була прихована під чужим культурно-політичним серпанком. Ми пізнаємо в Європі своє давнє культурне єство, і європейський Захід пізнає себе в нашій історії, розширюючи своє уявлення про себе самого” [4, с. 181]. Але тут ми стикаємося з невідповідністю сучасних українських цінностей цінностям загальноєвропейським. На думку В. Костицького, голови Національної експертної комісії України з питань захисту суспільної моралі, актуальність проблеми цінностей пов'язана, насамперед, з певним занепадом духовної культури українства, деградації мови як засобу спілкування. Багато дослідників зазначає, що вибір цінностей сучасних молодих українців міститься в площині між постсоціалістичною і європейською системою цінностей [3].

Толерантність є основою демократії, а непорозуміння в поліетнічному, поліконфесійному, полікультурному суспільстві призводить до порушення прав людини, насильства та конфліктів. Втілення в життя гуманістичних ідей милосердя, прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності та прищеплення цих ідей українській молоді є нині не тільки бажаним із суто етичних міркувань, а й необхідним для прогресу нашої країни та інтеграції її у європейське суспільство.

Європейські цінності пов'язані з так званим "європейським типом громадянина", який є їх безпосереднім носієм. Для нього характерна здатність приймати необхідні рішення та відповідати за них, жити й діяти в певному соціумі, зберігаючи власне самовизначення, зважаючи на власну громадянську позицію; вміння орієнтуватись у політичному, економічному, культурному та правовому контекстах. Він готовий до сприйняття нового; здатний пристосовуватись до ситуації, змінювати напрями діяльності, володіти декількома європейськими мовами, спілкуватись та взаємодіяти з іншими, поважаючи їх права, культуру, самобутність; вміє коректно розв'язувати конфлікти.

Можна зробити **висновок**, що виховання європейських цінностей, а серед них і толерантності, є життєво необхідним фактором інтеграції українського суспільства в європейське співтовариство та одним із найважливіших завдань вищої освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. Андрущенко // Європейські педагогічні студії. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи : зб. статей / ред. кол. В. Андрущенко (голова). – Київ : Вид-во КНПУ ім. М. Драгоманова, 2012. – Вип. 1–2. – 256 с.
2. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь : пер. с англ. / Э. Гидденс. – М. : Весь мир, 2004. – 98 с.
3. Костицький В. Експерт В. Костицький у дискусії про суспільну мораль [Електронний ресурс] / В. Костицький. – Режим доступу: [http://www.bbc.co.uk/ukrainian/indepth/story/2009/04/090418\\_moral\\_interactive\\_is.shtml](http://www.bbc.co.uk/ukrainian/indepth/story/2009/04/090418_moral_interactive_is.shtml).
4. Попович М. Культура. Ілюстрована енциклопедія України / М. Попович. – К., 2009. – 415 с.
5. Rifkin J. The European dream: how Europe's vision of the future is quietly eclipsing the American dream / J. Rifkin. – Penguin, 2004. – 116 p.

*Стаття надійшла до редакції 18.01.2013.*

---

#### **Гурьева О.В. Воспитание толерантности у украинских студентов в контексте европейской интеграции Украины**

*В статье рассмотрена важность воспитания толерантности у украинских студентов в контексте интеграции Украины в европейское сообщество. Проанализирована роль высшего образования в утверждении человеческих свобод, плюрализма, толерантности и солидарности в Европе.*

**Ключевые слова:** толерантность, европейские ценности, евроинтеграция, глобализация.

#### **Hur'yeva O. Teaching tolerance in Ukrainian students in the context of the European integration of Ukraine**

*The importance of forming the Ukrainian students' tolerance in terms of integration of Ukraine into the European community has been analyzed. The importance of the higher education in spreading human rights, pluralism, tolerance and solidarity throughout Europe has been analyzed.*

**Key words:** tolerance, European values, European integration, globalization.



## ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

*У статті проаналізовано процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи як сукупності взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, діяльнісного й особистісного. Розкрито особливості професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах упровадження компетентнісного підходу. Обґрунтовано використання ідей інтеграції знань і контекстного навчання для формування професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна підготовка, інтеграція знань, контекстне навчання.

Модернізація вищої освіти України спрямована на забезпечення якості підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграють викладачі вищої школи, підготовка яких здійснюється в Україні не тільки в аспірантурі, а й у ВНЗ шляхом професійної підготовки в магістратурі за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців, у тому числі викладачів вищої школи, є ключовим методологічним інструментом, який дає змогу по-новому будувати цілі й зміст освіти, визначати результати навчання. Компетентнісно орієнтована освіта сприяє підвищенню якості навчання, системності професійної підготовки випускників, їх готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності.

**Мета статті** – розглянути основні ідеї, які доцільно, на наш погляд, покласти в основу педагогічного супроводу процесу формування професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ у процесі їх підготовки в магістратурі за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”.

Компетентність фахівця є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість та особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення в умовах динамічності світу [1].

Професійна компетентність як модель кінцевого результату підготовки фахівця у ВНЗ є основою освітньо-кваліфікаційної характеристики (далі – ОКХ) майбутнього викладача, згідно з якою розробляється зміст професійної підготовки освітньо-професійна програма (далі – ОПП), навчальний план (перелік дисциплін, контрольних заходів, графік навчального процесу) і програми дисциплін

(зміст дисципліни та її обсяг, вимоги та критерії оцінювання результатів навчання).

Зміст і структура професійної компетентності відображає основні функції та вимоги до педагога, знання, уміння й навички, соціально та професійно значущі якості особистості. Цілісний інтеграційний характер професійної компетентності вимагає відповідного педагогічного супроводу процесу її формування в ході підготовки майбутніх викладачів у ВНЗ. Процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ будемо розглядати як сукупність таких взаємопов'язаних аспектів: когнітивного – засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної діяльності викладача ВНЗ; діяльнісного – формування системи базових професійних умінь; особистісного – розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього викладача, активізація процесів його професійної самоорганізації.

Когнітивний аспект формування професійної компетентності передбачає оновлення освітньо-професійної програми підготовки майбутніх викладачів ВНЗ за фахом “Педагогіка вищої школи” шляхом включення дисциплін, мета яких полягає у формуванні системи знань про сутність і структуру професійної компетентності викладача ВНЗ. Такою нами визначена дисципліна “Професійна компетентність викладача вищої школи”. Доцільність введення цієї дисципліни до варіативної складової ОПП зумовлена тим, що в чинних стандартах немає окремих дисциплін, які передбачають розкриття змісту поняття професійної компетентності викладача ВНЗ. Завдання дисципліни полягають у забезпеченні глибокого оволодіння студентами знаннями про: наукові основи використання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців; сутність базових понять компетентнісного походу, їх співвідношення й смисловий зв'язок; зміст і класифікацію ключових компетентностей особистості; особливості професійної діяльності та функції викладача вищої школи, вимоги до їх особистісних якостей; сутність і структуру професійної компетентності викладача вищої школи, а також формування вмінь застосовувати здобуті знання в практичній діяльності. Включення дисципліни “Професійна компетентність викладача вищої школи” до варіативної складової ОПП за фахом “Педагогіка вищої школи” дає змогу інтегрувати зміст різних психолого-педагогічних дисциплін навколо проблеми формування професійної компетентності викладача ВНЗ.

Акцентування уваги на діяльнісному аспекті формування професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ зумовлює посилення практикоорієнтованості професійної підготовки. Виходячи з розуміння того, що ідея підпорядкування одержуваних у процесі навчання знань і вмінь практичній необхідності (при збереженні фундаментальності навчання) є однією з ключових у компетентнісному підході, зауважимо, що в педагогічній науці існують різні погляди на організацію практикоорієнтованого навчання студентів. Вчені пов'язують цю ідею зі збільшенням годин на дисципліну професійно орієнтованого циклу, з посиленням у професійній підготовці майбутніх фахівців ролі всіх видів практик (виробничих, технологічних, переддипломних), з упровадженням відповідних педагогічних технологій освіти, що сприяють формуванню в студентів професійно значущих якостей.

На нашу думку, управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи на принципах компетентнісного підходу передбачає викорис-

тання всіх зазначених позицій, що посилює синергетичний ефект практикоорієнтованості навчання. Результати власних теоретичних досліджень [2] й аналізу практичної діяльності з підготовки майбутніх фахівців дали змогу доповнити арсенал засобів забезпечення діяльнісного аспекту формування професійної компетентності майбутніх викладачів збільшенням годин у навчальному плані на проведення лабораторних, практичних і семінарських занять із психолого-педагогічних дисциплін (до 50% від загального обсягу).

Згідно з нормативною базою вищої освіти України [3], лабораторне заняття – це форма навчального заняття, за якою студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень цієї навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній галузі.

Практичне заняття – це форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань.

Семінарське заняття – це форма навчального заняття, за якої викладач організує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів). Частіше семінарські заняття проводять у формі читання й обговорення рефератів, доповідей.

Нами було доведено вплив на ефективність оволодіння методами й прийомами творчої діяльності, формування дослідницьких умінь, розвиток творчих здібностей і характерологічних особливостей студентів саме шляхом проведення таких занять [2, с. 102].

Педагогічний супровід формування особистісного компонента професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ полягає в такому:

- створенні умов для самопізнання й самооцінки майбутніми викладачами вищої школи здатності до педагогічної діяльності;
- забезпеченні перекладу процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи зі стадії засвоєння комплексу знань у стадію самовизначення власних цілей професійного розвитку та відповідальності за результат;
- створенні умов для рефлексії рівнів сформованості професійної компетентності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студентів під час професійної підготовки;
- забезпеченні супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студентів;
- проведенні додаткових спецкурсів для забезпечення індивідуальних освітніх потреб;
- залученні студентів до науково-дослідної діяльності кафедри, проектної діяльності.

У процесі формування особистісного компонента професійної компетентності надзвичайно актуальним, на нашу думку, є індивідуальний підхід і психолого-педагогічна підтримка особистості в позааудиторній діяльності, що створює умови для безперервності процесу формування професійної компетентності. Широкі додаткові можливості для цього в ході професійної підготовки забезпе-

чує використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що полегшують можливість спілкування в позанавчальний час викладача і студентів, студентів між собою. Це, у свою чергу, дає змогу шукати вирішення проблеми безпосередньо в ході виникнення труднощів.

Вважаємо, що основними ідеями, на яких повинен базуватися процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи при підготовці у ВНЗ, є ідеї інтеграції знань і контекстного навчання. Інтеграційні процеси на сьогодні визнані однією з основних закономірностей розвитку педагогічної науки та практики. Вважаємо, що інтеграційні зв'язки є основою підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, оскільки вони сприяють формуванню в студентів цілісності знань, практичних умінь і навичок, що забезпечують їх єдність та системність. Підтвердження цієї позиції знаходимо в працях В.С. Безрукова, А.П. Беляєва, С.Ф. Клепко, І.М. Козловської, О.Я. Мариновського, С.А. Сисоєвої, І.П. Яковлева.

Так, український філософ С.Ф. Клепко вважає, що, надаючи студентам тільки диференційовані знання, освіта не повною мірою виконає своє основне призначення: забезпечити успішну адаптацію молодих людей у суспільстві, підготувати конкурентоспроможного фахівця. На думку вченого, інтеграція концептуально виступає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань із метою підвищення ефективності як отримання, так і застосування знання [4, с. 14].

Системні знання, необхідні для вироблення цілісного, проблемного мислення фахівця, на думку І.М. Козловської, можуть бути здобуті тільки на основі інтегрованого підходу до вивчення спеціальних дисциплін [5, с. 51]. Схожої позиції дотримується О.Я. Мариновська, яка вважає, що інтеграція виражає загальну ідею цілісного навчального змісту як засобу особистісного розвитку учня. Дослідниця поглиблює розуміння інтеграції розглядом її як мети навчання, яка полягає у створенні цілісного уявлення студента про навколишню дійсність, і як засобу навчання, покликаною знайти спільну платформу для зближення диференційованих знань і нових на стику традиційних [6, с. 5].

З іншої позиції вчені розглядають інтеграцію як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умову, засіб підвищення ефективності та скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А.П. Беляєва) [7, с. 56]; рух системи до великої органічної цілісності (І.П. Яковлев) [7, с. 84]; як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В.С. Безрукова) [8, с. 68–72]. У процесі формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи доцільно спиратися на принцип структурування знань у процесі їх інтеграції, які подано І.М. Козловською [5, с. 30]. Як такі принципи дослідниця називає:

1. Проблемність формування всіх підсистем змісту навчального матеріалу (різного обсягу і ступеня інтеграції), виходячи з проблемного принципу структурування сучасної науки.

2. Системність: орієнтація на формування цілісної системи загальноосвітніх і професійних знань інтегративними засобами.

3. Фундаменталізація: акцентування у формуванні змісту освіти на фундаментальних знаннях, які є основою загальнотехнічних і спеціальних знань.

4. Варіативність: можливість розробки варіативних навчальних курсів і методик, виходячи з вимог до конкретної професії або навчального закладу.

5. Слідування: забезпечення інтеграції знань не тільки на цьому етапі навчання, а й між різними ступенями загальноосвітньої та професійної підготовки.

6. Призначення: обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійної) мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання з урахуванням вікових можливостей і рівня підготовки учнів.

7. Ефективність: застосування інтегративного підходу з метою досягнення очікуваного результату навчання з мінімальними зусиллями та мінімальними витратами навчального часу.

Узагальнення результатів проведеного аналізу наукових джерел дає нам змогу зробити висновок про те, що створення в студентів інтегрованої системи знань, умінь та уявлень про навколишню дійсність є необхідною умовою сучасної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Реалізація ідеї інтеграції знань у сучасній вищій школі підтверджує необхідність змін у системі професійної підготовки, створює умови для появи якісно нових ефектів сприйняття явищ у їх взаємозв'язку. Одним із таких ефектів, на нашу думку, є формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Повністю поділяємо позицію С.О. Сисоєвої: інтеграція знань допоможе реалізації розвитку особистості в процесі навчання, що стає стрижневим поняттям педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям науки й визначає сучасні вимоги до організації професійної підготовки в різних установах освіти [10].

Педагогічний супровід процесу формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи доцільно здійснювати, спираючись також на теорію контекстного навчання А.А. Вербицького [11]. Ця теорія є одним із напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, наведеного у працях Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, А.Н. Леонтьєва.

Згідно з теорією контекстного навчання, засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом простої передачі студентам інформації, а в процесі його власної, внутрішньо вмотивованої активності, спрямованої на предмети і явища навколишнього світу. Основна мета студента – в оволодінні цілісної професійною діяльністю, де знання виступають орієнтовною основою, засобом реалізації.

Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності людини, яка впливає на процес і результати сприйняття, розуміння й перетворення людиною конкретної ситуації дії та вчинку. Відповідно, внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуацій, у яких він діє.

При спільності структури навчальної та професійної діяльності змістовне наповнення структурних блоків кожної з них абсолютно інше, що характеризує основну суперечність професійної освіти: оволодіння професійною діяльністю повинно відбуватися в межах якісно іншої за цілями, змістом, формою, методами, засобами, умовами й процесом навчальної діяльності. Із цього випливає ряд конкретних суперечностей при підготовці майбутніх викладачів вищої школи:

- навчальна діяльність передбачає розвинуту пізнавальну мотивацію, практична діяльність – професійну;

- предметом навчання є знакова система навчальної інформації, а діяльності – психіка й особистість (педагог);

- зміст навчання відображено в багатьох навчальних дисциплінах, часто не пов'язаних між собою, а зміст професійної діяльності є системним;
- від студента вимагається в основному увага, сприйняття, пам'ять, а в професійній діяльності він виступає цілісною особистістю;
- студент є активним у відповідь на керівний вплив викладача (відповідає на запитання, виконує поставлені викладачем завдання), а в професійній діяльності від нього вимагається активність та ініціативність;
- студент отримує статичну навчальну інформацію, а в професійній діяльності вона розгортається динамічно в просторі та часі;
- штучні форми організації навчальної діяльності, які підходять для передачі інформації, не відповідають формам професійної діяльності.

Отже, діяльність студента ні за змістом, ні за формою не можна ототожнювати з діяльністю фахівця. Виходячи із цього, основною ідеєю контекстного навчання при підготовці майбутніх викладачів ВНЗ є накладення засвоєння студентами теоретичних знань на “канву” майбутньої професійної діяльності. Для цього необхідно послідовно моделювати в різних формах навчальної діяльності студентів професійну діяльність з боку її предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових.

**Висновки.** Реалізація зазначених ідей у педагогічному супроводі формування професійної компетентності майбутніх викладачів у ВНЗ забезпечується розробкою інтегрованих курсів, посиленням практикоорієнтованості навчання, моделюванням предметного й соціального змістів майбутньої професійної діяльності, проєкцією нормативно заданих вимог до майбутніх фахівців на індивідуальні особливості студентів та побудова на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій.

#### **Список використаної літератури**

1. Драч І.І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи / І.І. Драч // Гуманітарний вісник. – К. : Гнозис, 2012. – Дод. 1 до Вип. 27. – Т. II (35): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 94–102.
2. Драч І.І. Організація навчального процесу з розвитку творчого потенціалу студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І.І. Драч. – К., 2005. – 205 с.
3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : Наказ Міністерства від 02.06.1993 р. № 161 // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К. : Форум, 2002. – С. 413–432.
4. Клепко С.Ф. Інтегративна наука і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПІ, 1998. – 360 с.
5. Козловська І.М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : монографія / под ред. І.М. Козловської та Я.М. Кміт. – Львів : Сполом, 2004. – 244 с.
6. Мариновська О. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі / О. Мариновська, Г. Бабійчук. – Івано-Франківськ, 2002. – 136 с.
7. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб. : Радом, 1997. – 225 с.
8. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.

9. Безрукова В.С. В поисках перспективы / В.С. Безрукова // Сов. педагогика. – 1986. – № 9. – С. 68–72.
10. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічні аспекти / С.О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 351–367.
11. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

---

**Драч И.И. Педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры**

*В статье проанализирован процесс формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы как совокупности взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного и личностного. Раскрыты особенности профессиональной подготовки будущих преподавателей в условиях внедрения компетентностного подхода. Обосновано использование идей интеграции знаний и контекстного обучения для формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей вузов.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная подготовка, интеграция знаний, контекстное обучение.

**Drach I. Educational support for the formation professional competence of future teachers in higher education in Magistracy**

*The article analyzes the process of formation of professional competence of future teachers in higher education as a set of interrelated components – cognitive, activity and personality were disclosed. The features of the training of future teachers in implementing the competence approach. The use ideas of integration knowledge and contextual learning to create professional competence of future teachers in higher education were justified.*

**Key words:** competence approach, professional training, integration of knowledge, contextual learning.

## ПАСПОРТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ АГРАРНО-ІНЖЕНЕРНОГО НАПРЯМУ

*У статті висвітлено основні аспекти паспортизації навчальних практик студентів аграрно-інженерного напрямку, обґрунтовано основні методи комплексного підходу до її проведення, заходи із закріплення здобутих теоретичних знань студентами під час навчання з урахуванням особливостей проведення навчальних практик з управління автомобілями, тракторами, комбайнами й машинно-тракторними агрегатами в інституті механізації та електрифікації сільського господарства ПДАТУ на території навчально-практичного полігону.*

**Ключові слова:** полігон, комплекс споруд, управління, професія, навички, практика.

Важливою складовою підготовки студентів у ВНЗ є практична підготовка. Вона включає в себе як лабораторно-практичні заняття, які проводяться впродовж усіх семестрових періодів, так і практики, починаючи з ознайомчої, навчальної, виробничої й закінчуючи переддипломною. Фактично практична підготовка органічно входить до чіткої системи фахової підготовки впродовж усього періоду навчання в університеті аж до захисту дипломного проекту або роботи. Це визначається доступним доведенням до студентів інформації, що подається для посиленого її засвоєння.

Тому паспортизація, а саме підготовка й оформлення відповідної документації та впровадження основних методів комплексного підходу, у такому випадку навчальної практики є важливим, актуальним і вкрай необхідним етапом у формуванні методичних прийомів організації навчального процесу студентів у сучасних умовах.

Організація навчальних практик студентів Подільського державного аграрно-технічного університету є складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців за ОКР “бакалавр”, “спеціаліст” і “магістр”. Робочі програми та методичні рекомендації для проходження навчальних практик на полігоні студентами університету логічно поєднують теоретичні навички роботи фахівців, включаючи здобуття ними однієї з робітничих професій водія, тракториста-машиніста відповідної категорії або електрика.

Згідно з положенням про проведення навчальних практик студентів вищих аграрних навчальних закладів України [1], вони повинні проходити практичні навчання на обладнаних відповідно до вимог, навчально-практичних полігонах.

Питанням упровадження різних форм навчання, неперервної освіти, пошуку раціональних схем побудови освітянського процесу присвячені науково-методичні роботи вітчизняних та зарубіжних учених.

Питання розвитку інноваційних технологій у ВНЗ освіти вивчали відомі науковці М.Г. Чобітько [2]; принципи формування освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту фахової підготовки – Т.Д. Іщенко, Ю.П. Нагірний, І.М. Бендера [3];



інтеграцію вищих навчальних закладів – Т.Д. Іщенко, С.М. Кравченко [4]; технології навчання у вищій школі – Д.В. Чернилевський, О.К. Філатов [5]; творчий розвиток особистості – С.О. Сисоєва [6]; організацію самостійної та практичної роботи студентів – І.М. Бендера, В.І. Дуганець, В.А. Козаков, М.М. Солдатенко [7–10].

Виходячи з особливостей професійної підготовки фахівців аграрно-інженерного профілю у вищих навчальних закладах як об'єкта, виникає необхідність паспортизації навчальної практики та обґрунтування основних методів комплексного підходу до її проведення як предмета. Метою наукових досліджень є систематизація й обґрунтування навчально-методичного комплексу з організації навчального процесу у ВНЗ. Аналіз наукових досліджень з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах свідчить про незавершене вивчення технологій, педагогічних методів та прийомів практичного навчання.

**Мета статті** – висвітлити паспортизацію навчальної практики студентів аграрно-інженерного профілю та обґрунтувати основні методи комплексного підходу до організації її проведення.

Навчальна практика студентів аграрно-інженерних напрямів і спеціальностей є важливим елементом для формування та розвитку в них професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами й формами організації праці, а також виховання потреби систематичного наповнення своїх знань і творчого їх застосування в процесі практичної діяльності.

Людина, як свідомий учасник виробництва, прогнозує його майбутнє, стає активним рушієм прогресу лише за умови глибокого пізнання об'єктивних законів розвитку природи та суспільства, набуття глибоких знань, умінь і можливостей їх використання. Сьогодні, коли відбувається постійне ускладнення технічного оснащення виробництва, суспільство постає перед необхідністю вдосконалювати освіту й неперервно підвищувати кваліфікацію працівників різних галузей виробництва. Саме проведення навчальних практик є зрушувальною силою до потреб науково-технічного прогресу.

Навчальні практики студентів аграрно-інженерних напрямів та спеціальностей у Подільському державному аграрно-технічному університеті починаються з першого курсу з одночасним оволодінням робітничими професіями, які на сьогодні є перспективною для аграрного виробництва. Саме управління засобами механізації є одним із головних завдань у підготовці майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку. Оволодівши робітничою професією студенти закріплюють і розширюють практичні навички, спрямовані на виробничу діяльність.

Загальна відповідальність за організацію проведення, контроль за навчальною практикою в університеті й інституті покладається на ректора університету та директора інституту.

Навчально-методичне забезпечення, а саме паспортизація, здійснюється завідувачами кафедр, які причетні до проведення навчальних практик. Організація навчальної практики та контроль за її проведенням покладаються безпосередньо на керівника практики. В інституті механізації й електрифікації сільського господарства до керівництва навчальною практикою залучаються досвідчені викладачі, а також завідувачі кафедр, які брали участь у навчальному процесі з дисциплін, що закінчуються практикою.

Для роботи на механізмах (тракторах, автомобілях і сільськогосподарських машинах) при проведенні навчальних практик та освоєнні студентами робітничих професій залучаються досвідчені навчальні майстри.

Усі навчальні практики студентів аграрно-інженерного напряму проводяться на навчально-практичному полігоні університету (рис.).

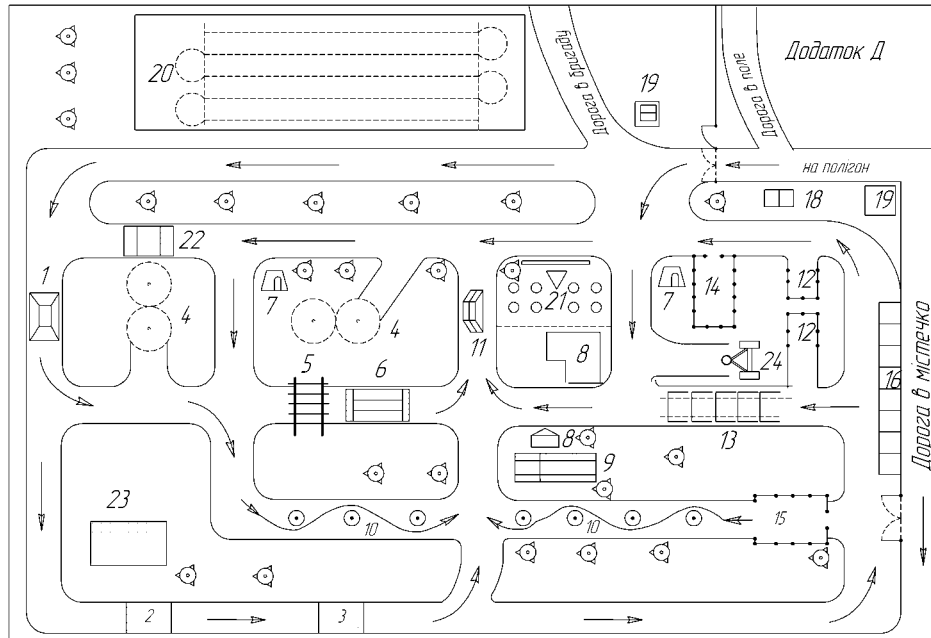


Рис. Схема навчально-практичного полігону:

- 1 – пагорб; 2 – піщана ділянка шляху; 3 – канал з водою; 4 – габаритна “вісімка”;  
 5 – залізничний переїзд; 6 – канал з колійним містком; 7 – складське приміщення;  
 8 – навчальне приміщення; 9 – естакада; 10 – “змійка”; 11 – важкопрохідна ділянка дороги;  
 12 – бокси; 13 – габаритний тунель; 14 – місце розвороту транспорту без застосування заднього ходу;  
 15 – габаритний двір; 16 – майданчик для початкового навчання;  
 17 – електричні трансформатори; 18 – санвузол; 19 – колодязь; 20 – ділянка для водіння машинно-тракторних агрегатів;  
 21 – містечко енергетиків; 22 – яма;  
 23 – майданчик для регулювання сільськогосподарської техніки;  
 24 – під’їзд до причіпних або начіпних сільськогосподарських машин

Навчально-практичний полігон включає комплекс споруд, які забезпечують виконання навчальних робочих програм з управління автомобілями, тракторами, сільськогосподарськими машинами й машинно-тракторними агрегатами. В університеті запроваджуються форми та методи організації навчального процесу, які відповідають успішній практичній підготовці студентів аграрно-інженерних напрямів. Із цією метою, згідно з навчальними планами підготовки фахівців аграрно-інженерних напрямів, розроблено розгорнуті плани-графіки проведення навчальних практик на полігоні університету.

Полігон розташований недалеко від навчальних корпусів Інституту механізації і електрифікації сільського господарства. Площа під полігон виділена згідно з нормативними вимогами на розміщення споруд та устаткування навчального полігону для підготовки трактористів-машиністів і водіїв автомобілів від-

повідних категорій. Вправи з підготовки до роботи машинно-тракторних агрегатів, а також лабораторно-практичних занять з організації й технології виробництва механізованих робіт виконуються на ділянці 20 навчально-практичного полігону.

Дослідження свідчать, що базових навичок з управління автомобілями, тракторами, комбайнами й сільськогосподарською технікою студенти набувають у тих ВНЗ аграрного профілю, де є обладнаний за всіма вимогами навчально-практичний полігон і де організовано навчальний процес за наскрізною практичною підготовкою майбутніх фахівців.

Для проведення навчальної практики кожна кафедра готує пакет нормативно-правових документів:

1. Наскрізні програми практик для підготовки фахівців, розроблені комісіями, розглянуті методичними радами відповідних напрямів та спеціальностей і затверджені ректором університету.

2. Робочі програми та методичні вказівки, розроблені кафедрами на основі наскрізних програм практик, схвалені на засіданнях кафедр, комплексних методичних комісій та методичної ради університету й затверджені проректором із навчально-методичної роботи.

3. Накази на проведення навчальних практик, підготовлені завідувачами кафедр та підписані ректором університету.

4. Уточнені календарні плани-графіки проведення навчальних практик та узгоджені графіки відпусток співробітників кафедр на поточний навчальний рік.

5. Потребу паливно-мастильних матеріалів, склад машинно-тракторних агрегатів, керівників і навчальних майстрів, необхідних для проведення навчальних практик.

Для проведення навчальної практики необхідно вжити таких заходів:

– навчальним майстрам провести семінари, інструктажі з техніки безпеки й охорони праці та додаткові курси з наступним отриманням дозволу для роботи на агрегатах;

– навчальні майстри повинні пройти обстеження та отримати медичні довідки, що підтверджують їх стан здоров'я, який дає змогу працювати зі студентами на машинно-тракторних агрегатах (далі – МТА) під час проведення навчальних практик;

– провести технічний огляд тракторів або машинно-тракторних агрегатів (енергообладнання) й отримати документи, що підтверджують їх справність;

– завідувачу навчального-практичного полігону на початку занять провести інструктаж із техніки безпеки студентам, які прибули на навчальну практику;

– перед роботою на машинно-тракторних агрегатах (з енергообладнанням) навчальний майстер під чітким контролем керівника практики повинен провести інструктаж студентам із техніки безпеки на робочому місці.

– рух машинно-тракторного агрегату можна розпочинати тільки з дозволу керівника навчальної практики або навчального майстра.

Заплановані на навчальну практику трактори, сільськогосподарські машини й енергообладнання готуються в осінньо-зимовий період навчальними майстрами під керівництвом завідувача полігоном. Лише з технічно справними тракторами і сільськогосподарськими машинами можна якісно провести навчальну практику на високому рівні.

Кожен студент веде щоденник навчальної практики (табл.), який видає дирекція інституту механізації і електрифікації сільського господарства. У щоденнику записують таке.

Таблиця

**Форма заповнення щоденника**

Дата	Зміст виконаної роботи	Зауваження керівника практики	Підпис керівника практики
------	------------------------	-------------------------------	---------------------------

Студент повинен заповнювати щоденник у день проведення навчальної практики. У кінці дня щоденники перевіряє викладач, який керує навчальною практикою, а потім разом із навчальним майстром підбиває підсумки, аналізує позитивні й негативні моменти в діях студентів під час навчання, відзначає зразкових студентів і порушників дисципліни. Студентам виставляють оцінки за набуті ними вміння й навички впродовж робочого дня.

Після завершення навчальної практики студентам виставляють залік у заліково-екзаменаційну відомість і залікову книжку студента, а керівники практики подають письмові звіти на кафедри та відповідні дирекції (деканати) інститутів (факультетів).

Підсумки проведення практик обговорюють на засіданнях кафедр у вигляді конференцій. На підставі звітів інститутів завідувач практикою готує довідку, яка розглядається на вченій раді університету.

Навчальну практику проводять з використанням сучасних тракторів та сільськогосподарських машин.

Студенти мають можливість працювати з новою сільськогосподарською технікою як вітчизняного, так і зарубіжного виробництва.

У період проведення навчальних практик майбутні фахівці аграрно-інженерного профілю мають можливість виїзду в передові господарства Поділля й самостійно управляти сучасною сільськогосподарською технікою.

Навчальна практика особливо актуальна в умовах сьогодення, оскільки як організаційний принцип вона забезпечує можливість використання кожною людиною впродовж усього життя різних машин, механізмів та технологій.

Період проходження навчальної практики здебільшого називають “студентським віком”. Саме з нього починається технічна зрілість. Цей період лише останнім часом почали досліджувати вчені, а тому тут багато невирішених проблем, таких як: адаптація студента довузівського життя та нових умов навчальної діяльності; входження в майбутню професію при поєднанні загальної й спеціальної підготовки; прояв активності та самостійності тощо.

Вищі навчальні заклади сьогодні не можуть забезпечити підготовку свого випускника таким обсягом знань, якого вистачило б на всі випадки життя. Тому навчальний процес повинен містити практики різних видів, особливо навчальну. Навчання здійснюється викладачем за всіма відомими законами процесу навчання, тобто організації пізнавальної діяльності того, хто навчається. Учіння здійснюється тим, хто вчиться. Той, хто вчиться, одночасно є і об’єктом педагогічного впливу, і суб’єктом навчальної діяльності. Основними параметрами, що характеризують людину як суб’єкта навчальної діяльності, є сприймання навчального матеріалу (змісту, методів подачі), особливості засвоєння знань і формування умінь при проходженні навчальної практики.

Практичне навчання, а саме навчальна практика студентів, залежить від багатьох факторів, а саме від: досягнутого рівня освіти; ступеня оволодіння професією й професійною майстерністю; основ професіоналізму; прояву пізнавальних і професійних інтересів; єдності загальної та спеціальної освіти.

Виховний процес під час проведення навчальної практики готує людину до вибраної професії, праці й життя, тобто здійснюється розвиток фізичних навичок та інтересу до професійної діяльності.

Основним видом діяльності студента в майбутньому є праця, а практичне навчання лише може супроводжувати її. Під впливом праці відбувається формування життєвої позиції, ціннісних орієнтацій людини, визначення планів на майбутнє, тобто спеціалізація особистості.

**Висновки.** Як свідчать подані матеріали, підготовка до навчальної практики, її проведення та звітування, а саме паспортизація й обґрунтування основних методів комплексного підходу до проведення навчальної практики, закріплення здобутих теоретичних знань студентами під час навчання з урахуванням різноманітних особливостей – це механізм, який цілком реально підвищить як моральні, так і фізичні якості людини, а також забезпечить її загальний і спеціальний розвиток. У процесі розвитку зрілої людини відбувається підвищення потенційних можливостей функцій, стабілізація, зниження рівня, посилення чи ослаблення нерівномірності розвитку. При цьому розвиток функцій стає визначальним разом із показниками життєвого досвіду й професійної майстерності.

Досвід із проведення навчальних практик студентів аграрно-інженерних напрямів та спеціальностей на навчально-практичному полігоні Подільського державного аграрно-технічного університету з наданням їм робітничих професій може бути рекомендований для впровадження в інших ВНЗ аграрного профілю.

#### **Список використаної літератури**

1. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міносвіти від 08.04.1993 р. № 93, державна реєстрація від 30.04.1993 р. № 35 / Вища освіта в Україні нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К. : Форум, 2003. – С. 399–412.
2. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована взаємодія “студент-викладач” у рамках навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах : зб. наук. пр. // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків : Стиль-Издат., 2003. – С. 165–175.
3. Іщенко Т.Д. Принципи формування освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту фахової підготовки інженерно-технічних кадрів / Т.Д. Іщенко, Ю.П. Нагірний, І.М. Бендера // Праці Міжнародної науково-методичної конференції “Ступенева система вищої аграрної освіти: концепція, актуальні проблеми та механізація впровадження”. – К. : АПН України, 1997. – С. 56–59.
4. Принципи та шляхи інтеграції вищих навчальних закладів Міністерства аграрної політики України в Європейський простір вищої освіти : наук.-метод. матер. / Т.Д. Іщенко, С.М. Кравченко, М.А. Демешкант, В.Д. Шинкарук, Т.І. Бабін, Ю.С. Кравченко, І.М. Бендера, П.Д. Завірюха ; за ред. С.М. Кравченка. – К. : Аграрна наука, 2006. – 35 с.
5. Чернилевский Д.В. Технология обучения в высшей школе : учеб. изд. / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов ; под ред. Д.В. Чернилевского. – М. : Экспедитор, 1996. – 228 с.
6. Сисоева С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності / С.О. Сисоева // Творча особистість у системі неперервної освіти : ма-

тер. Міжнар. наук. конф., 16–17 травня 2000 р. / за ред.: С.О. Сисоєвої, О.Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 84–90.

7. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К. : Высшая школа, 1990. – С. 79.

8. Солдатенко М.М. Умови індивідуалізації процесу навчання студентів в системі безперервної освіти : матер. конф. / М.М. Солдатенко. – Вінниця, 1994. – С. 73–75.

9. Бендера І.М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : монографія / І.М. Бендера // Наук. метод. центр аграрної освіти. – К., 2007. – 364 с.

10. Дуганець В.І. Організація наскрізної практичної підготовки студентів із спеціальності “Механізація сільського господарства” / В.І. Дуганець, І.М. Бендера, А.В. Рудь, В.А. Янковський, О.М. Шовдра // Наука і методика : зб. наук.-метод. пр. / редкол.: А.Ф. Бойчук (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2007. – Вип. 9. – С. 65–74.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.*

---

### **Дуганець В.І. Паспортизація учебных практик студентів аграрно-інженерного напрямлення**

*В статье освещены основные аспекты паспортизации учебных практик студентов аграрно-инженерного направления, обоснованы основные методы комплексного подхода к их проведению, мероприятия по закреплению полученных теоретических знаний студентами во время обучения с учетом особенностей проведения учебных практик по управлению автомобилями, тракторами, комбайнами и машинно-тракторными агрегатами в институте механизации и электрификации сельского хозяйства ПГАТУ на территории учебно-практического полигона.*

**Ключевые слова:** полигон, комплекс сооружений, управления, профессия, навыки, практика.

### **Duhanets' V. Certification of educational practices of students agro-engineering areas**

*The article presents the main aspects of the certification of the training practices of students of the agrarian-engineering course, the main justification of methods of an integrated approach to their implementation, measures to consolidate their theoretical knowledge of students during studying of the peculiarities of teaching practices for the management of cars, tractors, combine harvesters and machine-tractor units in the Institute of mechanization and electrification of agriculture PGATU on the territory of the practical teaching of the polygon.*

**Key words:** landfill, a complex of structures, management, profession, skills, and practice.

**ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ІНЖЕНЕРІВ  
НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

*Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх інженерів до професійної діяльності. У центрі уваги перебувають питання визначення моделі професійно значущих якостей конкурентоспроможних інженерів на сучасному ринку праці. Визначено зміст і сутність етапів соціально-педагогічного проектування моделі професійно значущих якостей майбутніх інженерів на прикладі інтегрованих дисциплін.*

**Ключові слова:** *інтегровані навчальні дисципліни, конкурентоспроможний фахівець, майбутній інженер, професійні компетенції, студент, технічний університет, фахова підготовка.*

Динамізм розвитку сучасного суспільства потребує переосмислення завдань, напрямів і змісту професійної освіти, зміни цільових орієнтирів, організаційних форм та педагогічних умов формування нового кадрового корпусу, пов'язаного з необхідністю його якісної підготовки й створенням можливостей для постійного професійного зростання (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, О.Г. Романовський та ін.) [1–5].

Сьогодні диктує необхідність упровадження ідеї неперервної професійної освіти, яка посідає важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства, а перед педагогами й дослідниками окреслює нові напрями в педагогічних дослідженнях, які спрямовані, перш за все, на розв'язання певних суперечностей, що виявляються як на рівні концептуалізації освіти, мети підготовки майбутніх фахівців, так і на визначенні змісту й технологій інноваційної підготовки сучасних професіоналів.

Різні аспекти й особливості інженерної професійної підготовки сучасних фахівців висвітлено в працях О.Е. Коваленко, М.І. Лазарева, Ю.П. Нагірного, О.Г. Романовського, П.А. Яковишина та інших, але й низка проблем потребує нагального розв'язання, зокрема підготовка майбутнього інженера до професійної діяльності під час навчання у ВТНЗ, оскільки вона пов'язана із можливістю вирішення суперечностей, наявних у підготовці сучасних кадрів, стосується питань підвищення якості професійної підготовки інженерів нової генерації.

**Мета статті** полягає у висвітленні сутності й змісту технологічного аспекту підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, що передбачає визначення його професійно значущих якостей (далі – ПЗЯ) як конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці.

Саме особистість є активним суб'єктом навчальної діяльності з усвідомленим ставленням до способу організації цієї діяльності. Алгоритм освітніх дій студентів будується на цілеспрямованій взаємодії викладача й студента, що враховує мотивацію й індивідуальні особливості студентів, дає змогу кожному з них скласти свій конкретний план дій і керуватися ним, передбачає рефлексію своїх дій. Навчальні проекти забезпечують перехід від теоретичних знань до їхнього практичного застосування, сприяють розвитку творчої самостійності й ініціативи на основі формування сильного мислення, що за допомогою технології особистісно-професійного проектування значно розширює можливості навчального процесу технічного ВНЗ та відповідно, підвищує рівень загальної культури студентів.

Загальна педагогічна установка на якісне вдосконалення освітнього процесу з метою особистісного розвитку й формування ПЗЯ майбутніх фахівців пояснюється необхідністю діагностичного вимірювання як поставлених завдань, так і результатів застосування комплексу дидактичних і психолого-педагогічних заходів, що повинні бути спрямованими на їхнє розв'язання. Процес становлення й формування ПЗЯ майбутнього фахівця виступає як синтетична мета вищої освіти (О.Е. Коваленко, М.І. Лазарев, І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, О.Г. Романовський та ін.) [3; 5; 10].

Аналіз наукових теорій, педагогічної, ігрової практики дав змогу зрозуміти сутність психолого-педагогічної дефініції як індивідуального, а краще, колективного виконання завдань, що вимагають продуктивного мислення для пізнання предметної та соціальної дійсності в умовах обмеженого часу й змагання. Під час викладання інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських курсів було поставлено завдання проектування моделей розвитку ПЗЯ майбутнього інженера з метою формування його ефективної професійної ролі на підставі ігрової практики й побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку. Інтелектуальна гра поєднує в собі риси ігрової та навчальної діяльності. Вона розвиває теоретичне мислення, вимагає формульованих визначень, виконання основних операцій мислення (аналізу, синтезу тощо) (М.Ж. Арстанов, В.М. Дружинін, Л.В. Лернер, П.І. Підкасистий та ін. [6; 9; 10]).

Для проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості за допомогою інтелектуальної ігрової практики (далі – ІІП) з метою індивідуально-професійного розвитку й створення індивідуальної траєкторії індивідуально-професійного розвитку в змістовному плані нами використано такі інтегровані психолого-педагогічні й управлінські дисципліни: “Основи професійної психології”, “Основи управління соціальними системами”, “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Сучасні управлінські технології”, “Основи управління в енергетиці”. Їх вивчення було впроваджено в навчальний процес із 2001/02 н. р. у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”. Предметом змісту цих дисциплін є теорія й практика управління соціальними системами, а завданням курсів – формування основ соціопсихологічної й управлінської компетенції в майбутнього інженера за різним технічним профілем, формування його готовності до професійної діяльності, а отже, до індивідуально-професійного розвитку й самовдосконалення.

Модель, як відомо, являє собою або видиму дослідником подумки, або реалізовану структуру, що здатна замінити об'єкт дослідження, відображаючи його



або відтворюючи умовно. Як наголошує С.У. Гончаренко, важливо те, що вивчення моделі подає нову інформацію про самий об'єкт. В основі моделювання, зокрема педагогічного моделювання як системи, дослідження якої слугує засобом для розуміння іншої системи, лежить не тотожність, а явна відповідність між досліджуваним об'єктом, тобто оригіналом, і його моделлю [1, с. 213].

Як своєрідний аналог реального об'єкта модель може відтворювати найбільш істотні характеристики особистості й розвитку її професійних якостей. У межах вивчення інженерної діяльності за різним профілем (наприклад, за профілем інженерів-технологів, інженерів-механіків, інженерів-менеджерів) нами зроблено спробу створити моделі професійно значущих якостей інженера-керівника. Результати цих досліджень уже було висвітлено в попередніх публікаціях [2]. Наша модель містить опис істотних характеристик особистості, які розвиваються за допомогою ІІІ за навчальними дисциплінами управлінського напрямку: 1) *базові основи ПЗЯ* (професійна свідомість і самосвідомість, професійно-ціннісні орієнтації, професійно зумовлені якості); 2) *готовність до професійної діяльності* (морально-психологічна, змістовно-інформативна, операційно-діяльнісна); 3) *готовність до розвитку й саморозвитку* (самопізнання, самопроєктування).

З метою визначення характеру діяльності в сучасному виробництві визначено й проаналізовано види професійної діяльності інженера [2]. Наголосимо, що діяльність сучасного інженера будь-якого технічного профілю багатофункціональна. Тобто інженерна діяльність має безліч граней, тому цілком виправдана наявність деякої кількості варіантів подібних моделей. Поки немає єдиного уявлення про весь комплекс професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера вказаних профілів і єдиної думки про використання в освітній практиці ІІІ як засобів особистісно-професійного розвитку, *модель базується на таких педагогічних і методологічних позиціях: по-перше*, моделювання розвитку ПЗЯ фахівця слід розглядати з урахуванням взаємозв'язку особистості та її майбутньої діяльності: професійна діяльність не може здійснюватися без розвитку необхідних якостей, тому що саме в діяльності вони оцінюються, адаптуються, розвиваються; *по-друге*, модель розвитку покликана бути орієнтиром для вирішення питань підвищення ефективності професійної підготовки; *по-третьє*, подібна узагальнена модель відображає тільки основні компоненти розвитку, виступаючи як орієнтир дослідження динаміки цього процесу на різних стадіях; *по-четверте*, ця модель дає можливість розробки самої професійно-освітньої програми комплексу розвивальних інтелектуальних ігор.

*Концептуальними основами проектування моделі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця в інженерно-управлінській галузі є такі положення: по-перше*, особистість фахівця є суб'єктом професійної діяльності в конкретних соціокультурних умовах; *по-друге*, особистість фахівця – особистість професіонала, який діє в системі відносин “людина – техніка” і “людина – людина”; *по-третьє*, особистість фахівця є ціле, але не замкнуте, єдність природного й результатів професіоналізації, соціалізації та персоналізації, єдність соціального, морального, інтелектуального, психологічного, загальнокультурного, професійного (як ідеал); *по-четверте*, особистість фахівця формується, розвивається, самореалізується, самовдосконалюється в професійній діяльності, змінюючи себе й діяльність.

Інтелектуальна ігрова практика як активна форма розвитку ПЗЯ особистості майбутнього фахівця дає змогу практично розв'язувати завдання цього розвитку, якщо правильно організований педагогічний процес її використання в освітній практиці. В організаційно-педагогічному плані в процесі використання в педагогічній практиці ІП проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості майбутнього інженера ми планували як предмет самостійної та суб'єктивно значущої ігрової діяльності, у якій студенти можуть виступати як співавтори й ініціатори персонального інтелектуального саморозвитку. Тільки тоді зміст фахової підготовки можна розглядати як орієнтовану основу для організації й самоорганізації розвитку ПЗЯ, що реалізуються в самостійній роботі студентів. Одночасно із цим у психолого-педагогічному плані проєктована пізнавально-ціннісна діяльність студентів не тільки спрямована на "вирощування" (В.Я. Ляудіс) індивідуальної активності та суб'єктної ролі студентів щодо особистісного саморозвитку, а й покликана створювати інтелектуально ціннісне освітнє середовище, іншими словами, педагогічні умови цілісної підтримки професійно важливого становлення особистості в період навчання [7].

Отже, педагогічне проектування моделі розвитку ПЗЯ особистості майбутнього фахівця (з використанням ІП) можна визначити як інтегративний вид діяльності, що полягає в проведенні підготовчих дослідницьких операцій із метою переведення теоретичних положень гіпотези дослідження в практичне русло їхньої подальшої апробації й перевірки; тому в *проектуванні виокремлюються певні етапи-компоненти: цільовий, змістовний, процесуальний і контрольнопідсумковий*. Розглянемо конкретний зміст названих етапів моделювання в системі професійно орієнтованого навчання майбутніх інженерів різного профілю в циклі викладання інтегрованих психолого-педагогічних та управлінських дисциплін із використанням ІП.

*Цільовий етап* полягає в конкретизації й структуруванні цілей і завдань розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця в умовах ігрової діяльності студентів, які навчаються в технічному університеті та вивчають управлінські дисципліни в циклі професійно орієнтованих дисциплін. Імовірно, що зазначені цілі будуть утворювати своєрідну ієрархічну структуру із супідрядних і взаємозумовлених напрямів розвитку професійно значущих якостей особистості. Виходячи з певних критеріїв, у вигляді основної, генеральної мети розвитку професійно значущих якостей в ІП при вивченні інтегрованих психолого-педагогічних та управлінських дисциплін визначається підготовка свідомого, відповідального й активного суб'єкта діяльності, який володіє моральною та вольовою зрілістю соціально й професійно компетентного фахівця. Проте зазначимо, що судити про повне досягнення поставленої мети як результату інтелектуально розвивального навчання можна лише за зовнішніми зразками соціально спрямованої поведінки й творчо активної пізнавально-ціннісної діяльності студентів ВТНЗ. У зв'язку із цим виникає необхідність визначити: *по-перше*, педагогічні завдання освоєння навчальної дисципліни в контексті досягнення мети формування й розвитку професійно значущих якостей особистості; *по-друге*, ідентифікувати результати цього освоєння, зовнішні ознаки того, що студенти повинні знати й уміти.

Дійсно, мета потребує діагностичної перевірки, а сама процедура діагностики та самодіагностики, оцінювання й самооцінки результатів професійно оріє-

нтованого навчання з використанням ІІІ виконує роль зворотного зв'язку під час реалізації завдань інтелектуального розвитку і є методичним засобом його педагогічного корегування. Виходячи із цього, *модель розвитку й мету формування* професійно значущих якостей у процесі вивчення майбутніми фахівцями інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін конкретизовано за допомогою постановки *таких завдань*: 1) інтелектуальне засвоєння поліпрофесійних знань, науково й системно усвідомлених, ціннісно-осмислених із соціальних і індивідуально значущих позицій майбутнього фахівця-професіонала; 2) формування особистого інтелектуального й емоційно-ціннісного переживання, позитивного та зацікавленого ставлення до проблеми особистісно-професійного самовдосконалення; 3) формування загальнокультурної спрямованості особистої позиції; 4) формування вмінь саморегуляції й самоорганізації навчально-професійної діяльності; 5) розвиток здібностей до самостійного застосування знань, переконань і принципів діяльності, професійних ЗУН.

Можна припустити, що постановка й відпрацьовування цих завдань допоможе студентам перейти в новий стан, актуальний з погляду розвитку професійно значущих якостей, якщо педагог проектує інтелектуально розвивальний інваріант пізнавальної ігрової діяльності при освоєнні змісту навчальної дисципліни. Це *змістовний етап* у цільовому педагогічному проектуванні моделі розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця, що розвиваються ІІІ. Цей інваріант включає конкретні напрями діяльності педагога й студентів як творчо взаємозалежних особистостей, зацікавлених і активних суб'єктів навчального процесу, що спрямовані на розвиток професійно значущих якостей.

*Процесуальний етап* передбачає такі кроки: педагог структурує й конкретизує зміст інтегрованих управлінської дисципліни, використовує їх матеріал для конкретного наповнення інтелектуальної гри, далі – відбирає відповідні дидактичні засоби й вид гри, що допомагатимуть освоїти зміст наукової дисципліни в загальному складі освітніх технологій, форм і методів навчання, способів діагностики й контролю, спеціально застосовуваних для досягнення розвивальних цілей і завдань якісної підготовки фахівців. Крім того, реалізація принципів науковості й генералізації знань в освоєнні пізнавально-ціннісної інформації із предмета створює основу для формування гнучкого, системного, діалектичного мислення, а здійснення міжпредметних зв'язків або інтегрування навчальних курсів в інтелектуальних іграх, практична спрямованість навчального матеріалу формують соціальну й професійну спрямованість студента, його цілісне та позитивне світосприймання.

Одночасно із цим передбачено самоконтроль і самооцінку нових особистісних і професійних якостей, інтелектуальних новоутворень, що формуються (*контрольно-підсумковий етап*). На основі контролю з боку педагога й самоконтролю здійснюється педагогічне корегування та самокорегування майбутніми фахівцями зафіксованого на цьому етапі рівня розвитку професійно значущих якостей, що змінюються завдяки участі в ІІІ. При цьому варто враховувати інтелектуальні, комунікативні, творчі здібності майбутніх фахівців і завдання досягнення єдності свідомості, самосвідомості й соціально осмисленої поведінки в процесі навчання.

Зорієнтованість студентів на вироблення самостійних позицій інтелектуальної пізнавальної діяльності в процесі гри сприяє побудові індивідуального

плану розвитку особистості, спрямованого як на ближню, так і на далеку життєву перспективу. І це, у свою чергу, виступає як орієнтовна основа дій майбутніх фахівців у плані самоактуалізації особистості й формування професійно значущих якостей під час здобуття вищої освіти.

Серед численних функцій підготовки майбутніх інженерів-професіоналів, що набули відображення в науковій літературі [3; 10], особливе місце посідають коректувальна й розвивальна функції, які відповідають за корекцію та подальше вдосконалення вже наявних якостей особистості студента для успішної професійної діяльності після закінчення ВНЗ. На цій підставі можна вважати, що однією з основних психолого-педагогічних проблем професійної підготовки майбутніх інженерів є прогнозування розвитку ПЗЯ майбутнього інженера в процесі його корекційної підготовки до майбутньої професійної діяльності. На основі викладеного вище зазначимо, що важливо в процесі інтелектуальної розвивальної ігрової практики виявити, насамперед, індивідуально-творчий рівень особистості за показниками формування в неї якісних новоутворень, серед яких – емоційно-ціннісне ставлення до управління, зацікавлене, змістовне ставлення до навчальної й майбутньої професійної діяльності, адекватна самооцінка своїх можливостей, здібностей, пізнавальна та соціально спрямована активність у їхній реалізації, потреба й зацікавленість у власній професійній самоосвіті та культурному самовдосконаленні на базі засвоєння цінностей теорії й практики управління соціальними системами.

**Висновки.** Модель розвитку ПЗЯ особистості студента під час вивчення у ВНЗ інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін із застосуванням ІП, являє собою повну синхронізацію цілей, завдань, напрямів, методів, умов створення педагогічного розвивального середовища, діагностики й структурування в єдиному комплексі-моделі. Процес розвитку ПЗЯ студентів відбувається ефективніше при моделюванні самого процесу із застосуванням ІП.

Рівень становлення ПЗЯ є не тільки оцінною характеристикою, а й виявленням творчого ставлення до своєї професії. Визначальним компонентом розвитку особистості, поряд із ціннісними ставленнями, самосвідомістю, соціальною активністю, виступає така її базова характеристика, як готовність до професійної діяльності, про перспективи розвитку якої, у свою чергу, дає уявлення загальне моделювання розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього інженера. Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення проблеми випереджальної підготовки сучасного фахівця в технічному виші та управління якістю фахової підготовки.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : [монографія] / О.А. Ігнатюк. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
3. Коваленко О.Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методичний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу : [монографія] / О.Е. Коваленко. – Х. : Основа, 1996. – 184 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования : учеб. пособ. / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СИУ, 1994. – 294 с.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 180 с.
6. Лернер Л.В. Минута на размышление / Л.В. Лернер. – М. : Искусство, 1992. – 160 с.
7. Ляудис В.Я. К проблеме формирования учебной деятельности студентов : [сб. науч. трудов] / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы высшей школы. – М. : Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 1980. – С. 18–31.
8. Нагірний Ю.П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід : [монографія] / Ю.П. Нагірний. – Львів : Електрон, 1999. – 180 с.
9. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
10. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : [монографія] / О.Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 324 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.02.2013.*

---

**Игнатьюк О.А., Гура Т.В. Технологический аспект подготовки будущих конкурентоспособных инженеров на примере психолого-педагогических и управленческих дисциплин**

*Статья посвящена проблеме подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности. В центре внимания находятся вопросы определения модели профессионально значащих качеств конкурентоспособных инженеров на современном рынке труда. Определяется содержание и сущность этапов социально-педагогического проектирования модели профессионально значащих качеств будущих инженеров на примере интегрированных дисциплин.*

**Ключевые слова:** будущий инженер, интегрированные учебные дисциплины, конкурентоспособный специалист, профессиональные компетенции, студент, технический университет, профессиональная подготовка.

**Ignatyuk O., Gura T. Technological aspect of preparation of the future competitive engineers on an example of psychology -pedagogical and administrative disciplines**

*The article is devoted to a problem of preparation of the future engineers to professional activity. At the centre of attention there are questions of definition of model of professionally meaning qualities of the competitive engineers in the modern market of work. The contents and essence of stages of social - pedagogical designing of model of professionally meaning qualities of the future engineers on an example of the integrated disciplines is defined.*

**Key words:** competitive expert, integrated educational disciplines, future engineer, professional competence, professional training, student, technical university.

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті визначено суть і ознаки комунікативної культури особистості. Обґрунтовано принципи формування комунікативної культури студентів, а також її компоненти: емоційний, когнітивний, поведінковий. Визначено можливості дисципліни “Іноземна мова” щодо формування комунікативної культури студентів медичних ВНЗ.*

**Ключові слова:** *комунікативна культура, студенти, іноземна мова, компоненти, емпатія, рефлексія, інтеракція.*

Згідно з Концепцією розвитку вищої медичної освіти в Україні, одним із найактуальніших завдань сьогодні є розвиток міжнародного співробітництва вищих медичних навчальних закладів України з міжнародними, міжурядовими та неурядовими організаціями, фондами і програмами (ЄС, ВООЗ); підтримка участі студентів та молодих учених у міжнародних конференціях, семінарах і симпозиумах; розширення прийому іноземних громадян до ВНЗ та створення каналів інформаційного обміну з іноземними державами. Усе це, у свою чергу, вимагає створення умов для досконалого володіння студентами вищих медичних навчальних закладів однією або двома іноземними мовами.

Враховуючи вищезазначене, завданням сучасних вищих медичних навчальних закладів є формування особистості, здатної до іншомовного спілкування в різних життєвих і професійних ситуаціях, що передбачає оволодіння нею комунікативною культурою.

**Метою статті** є розгляд питань формування комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз проблем формування комунікативної культури майбутнього фахівця подано в працях Н. Бабич, Г. Золотухіна, В. Ледньова, В. Юкало, О. Ясько та ін. Розвиток мотивації особистості до комунікативної культури досліджували А. Андрєєв, М. Лісіна, А. Маркова; різні види комунікативних умінь – Н. Волкова, Е. Климов, Н. Кузьміна, Н. Левітов.

Слід також згадати дослідження проблем формування комунікативної культури в процесі вивчення іноземних мов (М. Байрам, Є. Верещагін, Г. Іванішин, Р. Лафает, Р. Мільруд, Ю. Орел-Халік, Є. Пасов, А. Плахотнік, Н. Тарасюк, Ю. Юсеф та ін.).

У своїх дослідженнях Ю. Орел-Халік зазначає, що підготовка майбутніх фахівців-медиків до належного виконання ними професійних завдань передбачає володіння культурою спілкування на високому рівні. Культура професійного спілкування стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх фахівців [1]. Науковці довели, що через брак відповідної підготовки молоді спеціалі-

сти виявляють невпевненість, безпорадність, унаслідок чого програють на ринку праці.

Г. Іванішин стверджує, що прогрес у галузі медицини вимагає від сучасного фахівця володіння значним доробком спеціальних знань, зокрема, умінням спілкуватися з пацієнтами, та потребує високого рівня комунікативної культури, від чого залежить оцінювання його як фахівця [2].

У своїх працях А. Плахотнік і Ю. Юсеф стверджують, що важливою ознакою культурної особистості мають бути лінгвістичні знання, котрі забезпечують мовленнєву гнучкість, мобільність мовця, уміння переходити з одного стилю спілкування на інший залежно від ситуації спілкування та реакції аудиторії на неї. Завдяки цьому виявляються важливі принципи риторики: залежно від мети обирають відповідні засоби, залежно від ситуації спілкування відбувається перебудова мовлення (його композиція, інтонація тощо) [4].

Соціальний і психолого-педагогічний аналіз суті комунікативної культури студента вищого медичного навчального закладу дає змогу визначити її як цілісне утворення у структурі особистості майбутнього фахівця, яке включає в себе сукупність ціннісних установок, мовленнєвих і етичних знань, умінь та навичок, а також жестів, символів і досвіду, що використовується в комунікативній діяльності людини [4].

Аналіз наукової літератури свідчить, що формування комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів під час вивчення іноземної мови вимагає дотримання таких принципів: гуманізації, індивідуалізації та диференціації, варіативності, емоційної виразності, компетентності, неперервності й наступності. Розглянемо їх більш детально.

Принцип гуманізації передбачає утвердження людини як найвищої цінності, орієнтований на повагу особистості, співробітництво у відносинах між студентами, а також між ними й викладачем. Гуманізація відносин між учасниками педагогічного процесу забезпечується завдяки позитивному ставленню викладача до особистості студента, наданню студентам свободи дій, допомоги в разі необхідності, а також зменшенню домінуючого впливу викладача на занятті.

Принцип індивідуалізації й диференціації вказує на необхідність орієнтації на конкретний, індивідуальний вихідний рівень культури майбутнього фахівця, відбір змісту, форм і методів роботи викладача у зв'язку з особливостями реальних та номінальних груп студентів, що досягається шляхом діагностики рівнів розвитку комунікативної культури й дає змогу забезпечити варіативність виконуваних завдань.

Принцип варіативності передбачає вибір та урізноманітнення форм, методів і видів роботи не лише для викладача, а й для самого студента з метою активізації його пізнавальної діяльності.

Принципи емоційної, ціннісно-сенсової виразності, а також професійної спрямованості мовного матеріалу вказують на його відбір, а також автентичність навчального матеріалу. Якщо псевдореальний зміст навчального матеріалу стає предметом комунікації, то вона не є більш автентичною. Краще розповідати іноземною мовою про будову людини, ніж міркувати про хворобу, якої не існує.

Принцип компетентності передбачає розвиток комунікативної компетенції, яка включає соціокультурну компетенцію, досвід творчої діяльності, уміння вчитися тощо; методичної компетенції: оволодіння правильними техніками дія-

льності дає змогу легко й швидко засвоїти досліджуваний матеріал; міжкультурної компетенції: вивчення культури різних народів. Спеціальна й методична компетенція викладача також відіграє важливу роль у педагогічній взаємодії зі студентами.

В основі принципу неперервності й наступності комунікативної підготовки – ідея про неперервну професійну освіту. Інтеграція дисципліни “Іноземна мова” з іншими гуманітарними й медичними дисциплінами забезпечує комунікативну підготовку студентів на початковому етапі навчання в медичному ВНЗ і передбачає її наступність, коли старшокурсники вступають у безпосередню практичну взаємодію з хворими. Неперервність і наступність комунікативної підготовки забезпечується груповими формами роботи, які створюють комунікативне середовище на занятті й підтримуються індивідуальними формами роботи, а оригінальність і професійна спрямованість завдань та проектів спонукають студентів привносити своє особисте ставлення, участь у процес їх виконання [4].

У своєму дослідженні С. Герасименко [3] визначила, що в процесі вивчення іноземної мови формуються компоненти комунікативної культури майбутнього фахівця медичного профілю, а саме:

- емоційний компонент (збагачення практики управління емоціями, розвиток емпатійних здібностей, формування етичної установки майбутньої професії);

- когнітивний компонент (удосконалення рефлексивних умінь під час іншомовного спілкування, розвиток здатності й готовності до компромісу при вирішенні та врегулюванні конфліктних ситуацій, розширення кругозору й інтересів студента);

- поведінковий компонент (включення студентів у продуктивну взаємодію з викладачем і однолітками на занятті, збагачення досвіду діяльності в колективі, моделювання комунікативних ситуацій).

Учена стверджує, що ці доміанти набувають практичного втілення через конкретні напрями організації процесу вивчення іноземної мови, спеціально створені умови й комунікативні ситуації [4].

А тому вважаємо, що процес вивчення іноземної мови у вищому медичному навчальному закладі з метою формування комунікативної культури студентів необхідно структурувати за такими напрями:

1. Розвиток емоційного компонента комунікативної культури студентів шляхом оволодіння техніками емпатійного слухання (дослівне повторення, перефразовування, вербалізація почуттів); спостереження за невербальними реакціями партнера по спілкуванню; експресивного оцінювання впливу тексту, фільму, музики; активного вживання студентами мовних засобів, за допомогою яких була б можлива передача емоційних відносин (задоволення/незадоволення, симпатія/антипатія, подив, надія, розчарування, страх, занепокоєння, вдячність, жаль, співчуття) і, відповідно, вербалізація почуттів (категоризація почуттів, описання стану, бажань).

Аналіз наукової літератури свідчить, що емпатія є інтегральною якістю, яка включає співпереживання, співчуття, жаль, чуйність та інші моральні прояви й виступає як здібність, властивість, уміння, процес, стан, елемент цілісної структури особистості. Так, І. Кузнецова [5] у своєму дослідженні визначає емпатійну культуру як системне й водночас інтегративне утворення, яке включає такі



здібності, властивості та вміння, як: ставлення до іншої людини, що засноване на гуманності; здібність до емоційного проникнення в переживання інших людей і до емоційного відгуку на ці переживання; вміння вслухуватися, вглядатися в стан іншої людини, немов би перебувати в її стані; діяльність, коли людина не просто відчуває іншу, а й прагне для неї щось зробити; психічний стан, у якому домінують емоційне залучення та розподіл переживань з іншою особистістю; процес, структурними складниками якого є емоційна ідентифікація, особистісна рефлексія, моральна свідомість особистості, процес входження в світ іншої людини й перебування в ньому “як удома”; механізм спілкування, що дає змогу домогтися співзвуччя в ньому.

Лікар повинен уміти прямо чи побічно виразити пацієнтові свою емпатію. Але якщо в пацієнта склалося враження, що лікар його не розуміє, слід роз'яснити. Тут може бути два способи: прямий, коли лікар запевняє, наприклад: “Можу собі уявити, який у Вас був настрій...”, “Я знаю, що такий стан може бути неприємним”; непрямий, коли лікар намагається передати ситуацію або стан пацієнта власними словами: “Я думаю, Ви прагнете мені сказати, що Вам не зрозуміло, як...”.

Однак емпатія доречна не в усіх ситуаціях. Іноді пацієнтові, який звертається за допомогою до лікаря, потрібна просто інформація, а не робота з його почуттями. Щоб спілкуватися, людина повинна виразити свої думки й почуття співрозмовникам, але водночас вона має дати можливість і співрозмовникові виразити свої думки, бажання й настрої, а отже, слухати іншого. Тому слухання є передумовою правильної, доречної, інтелігентної мови. Роль слухання в процесі спілкування реактивна. Вона здійснюється шляхом формування й формулювання думки у внутрішній мові. Внутрішня активність слухання виражається у вирішенні розумових завдань вербальними засобами. Водночас саме слухання є умовою говоріння (письма) [6, с. 233].

На основі слухання формуються такі вміння, як: відтворення почутого у внутрішній мові, а потім переведення його в зовнішню у формі переказу, короткого чи детального викладу інформації; узагальнення й оцінювання змісту прослуханого, приєднуючись до чиеїсь точки зору або аргументуючи власну; відтворення по пам'яті отриманої інформації; передавання почутого третій особі з різним ступенем точності, з елементами оцінки тощо.

Питання емпатійного слухання широко висвітлено в працях К. Роджерс, який був упевнений, що, слухаючи, можна допомогти індивідові зрозуміти його власну ситуацію й проблеми [7]. Учений стверджував, що емпатійне слухання передбачає розуміння почуттів, які переживає інша людина, і відповідне вираження свого розуміння цих почуттів. Для цього застосовують такі прийоми, як уточнення, перефразовування, резюмування, а також емоційне приєднання до стану партнера й вербалізація почуттів.

Отже, для того, щоб стати компетентним комунікатором, студентів необхідно володіти різноманітними видами зворотного зв'язку, стилями слухання, уміло використовувати їх у відповідних обставинах. А це можна успішно реалізувати на заняттях з іноземної мови при створенні умов емпатійної взаємодії.

2. Розвиток когнітивного компонента комунікативної культури студентів у процесі іншомовного спілкування, що передбачає оволодіння техніками активного (рефлексивного) слухання, технікою формулювання питань; передачу й

пошук предметної, фактичної інформації іноземною мовою (визначення необхідної інформації, надання інформації, виправлення, запитання, відповіді); структурування мови (початок, пошук слів, самокорекція, послідовність, доповнення, наведення прикладу, виділення, узагальнення, висновки, переривання бесіди, завершення бесіди).

Оскільки міжособистісне сприйняття є одним з аспектів спілкування, вважаємо, що особливе значення має активна участь суб'єкта сприйняття, а також роль очікувань, бажань, намірів, минулого досвіду суб'єкта як специфічних детермінант перцептивної ситуації. Усе це необхідно враховувати, коли пізнання іншої людини розглядається як підґрунтя не лише для розуміння партнера, а й для встановлення з ним узгоджених дій, особливих відносин [8, с. 121]. Це означає, що кожний учасник спілкування зобов'язаний усвідомлювати не лише власні цілі та завдання, а й потреби, цільові настанови, психологічні характеристики співрозмовника.

Рефлексивне слухання полягає в установленні зворотного зв'язку слухача з мовцем. Слухач не тільки уважно слухає, а й повідомляє мовцю, як він його зрозумів. Мовець оцінює це розуміння й у разі потреби вносить корективи у свою розповідь, прагнучи досягти точнішого розуміння. Рефлексивне слухання дається важче, ніж говоріння, тому і є найбільш складною частиною в бесіді. Воно вимагає терпіння, сконцентрованості уваги, дисципліни, аналітичного мислення. А тому головною ознакою лікаря-професіонала є його вміння добре слухати.

Процес вивчення іноземної мови невід'ємно пов'язаний із рефлексією. Але в традиційному викладанні іноземної мови не приділяють достатньої уваги реалізації стратегій рефлексивного слухання. Через дефіцит часу, небажання бути незрозумілим багато викладачів ігнорують або не приділяють уваги тому, щоб студент продемонстрував своє розуміння почутого, а також перевірів себе: чи вдалося йому правильно зрозуміти повідомлення. Подібна поведінка з боку педагогів негативно впливає на процес оволодіння студентом іноземною мовою, тому що порушується в спілкуванні зворотний зв'язок між співрозмовниками, що призводить до непорозуміння, зниження мотивації, інтересу в майбутнього фахівця до предмета.

Формулювання питань належить до елементарних технік ведення розмови. Більша частина бесід між лікарем і пацієнтом не вдається, тому що лікар ставить неправильні запитання. Це свідчить про використання неправильної техніки постановки запитання або неправильне визначення мети розмови, тому що в розмові слід враховувати інтереси не лише пацієнта, а й лікаря. Лише правильно сформульовані запитання можуть привести до бажаної відповіді.

Запитання вважають правильно сформульованим, якщо воно: є ясным і недвозначним, поставлене в потрібний час, заохочує готовність до відповіді, слугує меті розмови, занурює в предмет розмови, розбудовує розмову, стимулює комунікацію, дає змогу розпізнати емпатію. Правильно сформульоване запитання стимулює комунікацію між лікарем і пацієнтом, тому що воно сигналізує інтерес лікаря до ситуації хворого, дає можливість побачити розуміння й допомогти йому відповідати, не відчуваючи злості, сорому, страху.

Отже, вважаємо, що майбутній медичний працівник має знати, які техніки в якій ситуації спілкування найбільш оптимальні, а яких слід уникати. Тут мова

йде про когнітивне освоєння комунікативних квазіситуацій, які можуть бути запропоновані для аналізу студентам у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ, тому що самі студенти поки не є реальними учасниками професійного спілкування.

3. Розвиток поведінкового компонента комунікативної культури студентів під час вивчення іноземної мови реалізується через: збагачення досвіду відновлення перерваної комунікації (сигнал нерозуміння, прохання повторити сказане, прохання про уточнення слова чи фрази, питання про уточнення, пояснення, інакше кажучи, прохання про допомогу в мові, прохання говорити повільніше тощо); мовний етикет (залучення уваги, вітання, знайомство, прощання, вибачення, подяка, комплімент, люб'язність, поздоровлення тощо); залучення студентів у ділові й рольові ігри.

Особливе значення для мовного спілкування й вивчення іноземної мови має інтеракція. Під інтеракцією розуміємо усний та/або письмовий обмін інформацією між двома й більше людьми, у ході якого процеси сприйняття та породження інформації можуть чергуватися або (при усному спілкуванні) накладатися один на одного. Співрозмовники найчастіше говорять і слухають один одного одночасно, і навіть якщо суворо дотримується почерговість висловлень, той, що слухає, як правило, намагається вгадати загальний зміст адресованого йому висловлення й задалегідь сформулювати свою відповідь. Отже, для того, щоб опанувати інтеракцію, недостатньо просто навчитися сприйняттю й породженню висловлень.

Як засоби планування, здійснення навчального процесу й контролю над його виконанням виступають завдання. Комунікація є невід'ємною складовою тих завдань, у яких партнери ведуть діалог, беруть участь у породженні й сприйнятті мови, інтерпретації та перекладі або відразу в двох або більше видах мовленнєвої діяльності, наприклад, розмова з пацієнтом, збирання анамнезу, читання доповіді та її обговорення з колегами з метою прийняття рішення за подальшим планом дій тощо.

**Висновки.** Отже, формування комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів реалізується користувачами мови в різних видах мовленнєвої діяльності, пов'язаних зі сприйняттям, породженням та інтерактивними діями.

#### **Список використаної літератури**

1. Орел-Халік Ю.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх лікарів засобами іноземної мови [Електронний ресурс] / Ю.В. Орел-Халік. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/.../P2312\\_59.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/.../P2312_59.pdf).
2. Іванішин Г. Іншомовна комунікативна культура майбутнього фахівця у змісті вимог сучасної освітньої моделі [Електронний ресурс] / Г. Іванішин. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/.../Ivanishin.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/.../Ivanishin.pdf).
3. Герасименко С.Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.Л. Герасименко. – Курск, 2007. – 280 с.
4. Юсеф Ю.В. Гуманітаризація освіти у процесі підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації [Електронний ресурс] / Ю.В. Юсеф, А.М. Плахотнік. – Режим доступу: [nvd.luguniv.edu.ua/archiv/.../12uuvdprk.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/.../12uuvdprk.pdf).
5. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Кузнецова. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2004. – 205 с.

6. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. М.А. Василюка. – М. : Гадарики, 2005. – 615 с.

7. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотиваций и эмоций. – М., 2006. – С. 428–430.

8. Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2013.*

---

**Исаева О.С. Развитие коммуникативной культуры студентов высших медицинских учебных заведений в процессе изучения иностранного языка**

*В статье определяются сущность и признаки коммуникативной культуры личности. Обоснованы принципы формирования коммуникативной культуры студентов, а также ее компоненты: эмоциональный, когнитивный, поведенческий. Определены возможности дисциплины “Иностранный язык” относительно формирования коммуникативной культуры студентов медицинских вузов.*

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, студенты, иностранный язык, компоненты, эмпатия, рефлексия, интеракция.

**Isayeva O. The development of communicative culture of students of higher medical education in the process of learning a foreign language**

*The article defines the nature and characteristics of the communicative culture of the individual. Grounded principles of the communicative culture of the students, as well as its components: emotional, cognitive, behavioral. The possibilities of discipline “Foreign Language” on the formation of the communicative culture of medical students.*

**Key words:** communicative culture, students, foreign language, components, empathy, reflection, interaction.

## СИНЕРГЕТИЧНА ПРИРОДА ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСОБІВ ЙОГО ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

*Виявлено суттєві ознаки феномену “розуміння”, визначено його теоретико-методичні засади, якими постають: психологічна теорія розуміння як явища; семіотична теорія розуміння наукових текстів; семантична теорія денотатів знаків, детермінованих фаховими парадигмами кожної окремої науки, намічений паспорт (перелік) необхідних знань і професіональних потреб у структурі навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів в умовах магістратури.*

**Ключові слова:** синергетична природа, феномен розуміння, психологічна, семіотична, семантична теорії, денотати знаків.

Феномен “розуміння” є глобальною проблемою науки загалом і на різних рівнях його розгляду: філософському [6], міжнауковому, який розглядався вченими різних наук у рамках круглого столу [8], спеціально-науковому [3; 10] та ін.

Зазначимо, що один лише перелік назв праць, у яких феномен “розуміння” розглядається в різних контекстах, свідчить про його синергетичну природу (від англ. *synergetic*, від грец. син – “спільне” і ергос – “дія”) та проблемний характер, зафіксований у назвах досліджень терміном “проблема”. А.Н. Уайтхед, який прагнув зрозуміти “що таке розуміння”, відповідав так: “Я, разом із тим, зізнаюся вам, що в повному обсязі це завдання вирішити неможливо. Можна висвітлити лише окремі фрагментарні аспекти розуму” [18, с. 371]. Логіки також заявляють, що проблема розуміння надзвичайно важлива в педагогічному процесі, але «на жаль, у логіці немає розробок самого поняття “розуміння”» [2, с. 55].

Виходячи із зазначеного, узагальнене завдання цієї статті полягає в тому, щоб привернути увагу спільноти, в першу чергу вчених-педагогів, викладачів ВНЗ і магістрів як майбутніх педагогів, до окресленої проблеми, з’ясувати причини такого стану речей у ВФО і на основі усвідомлення характеру й сутності причин намітити шляхи ліквідації проблеми. І починати цей процес найдоцільніше в умовах магістратури.

Серед багатьох причин є одна, що зумовлює наявність самої *множини причин* виникнення феномену “розуміння”. Це його синергетична, міждисциплінарна природа. І завдання полягає в тому, щоб визначити сутність і синергетичної природи феномену розуміння, і окремих причин, які породжують його проблемний характер. Так, однією з причин, які зумовлюють проблемний характер феномену “розуміння”, є зміст і особливості програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ і полягає в такому.

Вища фахова освіта у ВНЗ здійснюється на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. Реалізація цієї парадигми у ВНЗ за змістом і суттю сприяє формуванню в майбутніх спеціалістів системи науково обґрунтованих

професійних знань, умінь та навичок щодо організації та проведення експериментів, обробки результатів, отримання наукових фактів, закономірностей, побудови теорії тощо. І такі спеціалісти професійно придатні для роботи в науководослідних інститутах, лабораторіях. Але вони зовсім непридатні для професійної роботи в галузевих організаціях, оскільки цілі та завдання в організаціях зовсім різні. У перших – отримувати наукові факти, виявляти закономірності, закони, створювати теорії і, таким чином, створювати нове наукове фахове знання, а в галузевих організаціях – вирішувати фахові проблеми. А проблеми вирішуються на основі наявності професійного розуміння сутності проблем, причин їх виникнення, способів та засобів їх усунення, а не здатності проводити експерименти.

На жаль, ні у ВНЗ, ні при підготовці спеціалістів в умовах магістратури не передбачена програма, зміст якої був би спрямований на з'ясування відповіді на запитання “що таке розуміння”, які чинники його походження, засоби формування, в тому числі й засоби формування професійного розуміння. Крім того, надзвичайно важливо усвідомити той факт, що підвищення наукового статусу викладачів ВНЗ у вигляді наукових ступенів кандидата чи доктора наук не вирішує цієї проблеми, оскільки підготовка кандидатських і докторських дисертацій здійснюється на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми.

Очевидним є такий факт. Якщо проблема зумовлена пріоритетом однієї парадигми, хоча і надзвичайно важливої для формування професійних наукових знань у ВНЗ, то принциповий механізм вирішення проблеми полягає в тому, щоб запропонувати іншу парадигму, образно кажучи, паралельну природничо-науковій. І тоді пріоритет буде розподілений між двома парадигмами і не зменшуватиме значущість кожної із них. Одна парадигма визначатиме засоби та механізми створення нових наукових фахових знань, а інша визначатиме механізми формування професійного розуміння.

**Мета статті** – визначити сутність нової парадигми, предметна сфера якої спрямована на формування професійного розуміння у спеціалістів із вищою фаховою освітою, й обґрунтувати теоретико-методичні засоби його формування в умовах магістерської підготовки майбутніх викладачів.

Слід зазначити, що мова йтиме про систему теоретичних і методичних засобів формування професійного розуміння (гносеологічний аспект) і є предметом педагогіки, а не предметом педагогічної психології, яким постає професійне розуміння як реально існуюче явище (онтологічний аспект). Разом із тим вони тісно взаємопов'язані, але потребують чіткого термінологічного розмежування предметних сфер аналізу, щоб запобігти можливому їх ототожненню, оскільки неправильне, недостатньо обґрунтоване використання термінів – нових або старих – здатне завдати шкоди дидактиці (як і будь-якій іншій науці) [17, с. 69].

Завдання такі:

1. Виявити суттєві ознаки феномену “розуміння” і його синергетичну природу.
2. На основі виявлених суттєвих ознак та їх синергетичної природи визначити теоретико-методичні засади професійного розуміння.

3. На основі визначених теоретичних засад та їх синергетичної природи намітити паспорт (перелік) необхідних професійних знань і професійних по-

треб у структурі навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Вирішення першого завдання слід розпочати з аналізу терміна “розуміння”, який входить до суб’єкт-предикатної пари “професіональне розуміння” і є суб’єктом (логічний термін), тобто предметом наших подальших міркувань. А предметну сферу, яку позначають цим терміном, слід визнати своєрідним феноменом у контексті визначення її (предметної сфери) ознак, які потім визначатимуть суттєві ознаки терміна і тим самим переводитимуть термін “розуміння” в поняття “розуміння”.

Для того, щоб вирішити цю проблему і визначити суттєві ознаки поняття “розуміння”, ми використовуватимемо метод термінологічного аналізу, технологія якого полягатиме в з’ясуванні тих наук, предметом яких є слово “розуміння”, термін “розуміння” і поняття “розуміння”, враховуючи при цьому їх (слів, термінів, концептів) етимологію і механізми їх походження щодо феномену “розуміння”. Останнє зауваження досить важливе, виходячи із того, що феномен “розуміння” розглядатиметься в контексті різних наук, які мають свої парадигмальні й термінологічні критерії та стандарти власного історичного розвитку.

Згідно з технологією методу термінологічного аналізу слід визначити перелік тих наук, які вважають феномен “розуміння” об’єктом і предметом своїх наукових інтересів. І першою із таких наук є психологія, яка досліджує еволюцію розвитку пізнавальних психічних процесів: відчуттів, сприймань, мислення, пам’яті, уяви. І розум, інтелект, розуміння пов’язує з процесом мислення.

Пізнавальні психічні процеси вітчизняна психологія розглядає в контексті панівної теорії, якою прийнята теорія відображення (парадигма). І пізнавальні психічні процеси розглядаються як такі, що відображають предмети і явища, їх властивості, механізми та результати відображення тощо.

В еволюційному аспекті розвитку психічні процеси поділяються на прості (відчуття, сприймання) і складні (мислення, пам’ять, уява). Головна різниця між простими і складними психічними процесами полягає, з одного боку, в особливостях предметів і явищ та їх властивостей, а з іншого – в механізмах і результатах їх відображення. Зазначимо, що саме в цьому місці створюються умови й основи виникнення феномену “розуміння” як реального явища, пов’язаного з процесом мислення.

То які це особливості предметів і явищ та їх властивостей, механізми їх відображення, і в чому полягає різниця між простими та складними психічними процесами?

Перша особливість предметів і явищ та їх властивостей полягає в тому, що вони мають енергетичні характеристики: світлові, звукові, хімічні тощо. Відповідно до них, у процесі еволюційного розвитку для їх відображення сформовані відповідні органи чуття: зорові, слухові, смакові та інші, а результати їх відображення зберігаються в корі головного мозку у вигляді образів предметів і явищ, образів їх окремих властивостей і завдяки процесам пам’яті запам’ятовуються, зберігаються і в разі необхідності відтворюються.

Досить важлива умова, яка зумовлює формування органів чуття і результатів їх відображення, полягає в тому, що їх еволюційний розвиток супроводжується, по-перше, певними, своєрідними умовами існування живих істот; по-

друге, обов'язковою наявністю потреб щодо їх задоволення (принцип потребності зумовленості виникнення психічних явищ будь-якого рівня складності).

Зазначимо, що в психології, як вітчизняній, так і зарубіжній, ці процеси досить добре досліджені та перелік наукових праць, як окремих авторів, наприклад [1; 2], так і колективних видань типу збірників [14], хрестоматій [19] досить великий. Це свідчить про суспільно-історичний розвиток психології як науки.

Друга особливість предметів і явищ та їх властивостей полягає в тому, що вони мають, крім енергетичних характеристик, інші особливості, для відображення яких у живих істот відсутні органи чуття. Але здатність відображати ці особливості досить важлива для задоволення потреб, збереження життя тощо. Це зв'язки та відношення між предметами та явищами різної природи, їх властивостями, відображення предметних ситуацій тощо. І в еволюційному процесі розвитку виникли інші, більш складні механізми відображення зв'язків та відношень між предметами, предметними ситуаціями, пов'язаних із виникненням мислення.

У психології мислення визначається як складний психічний процес відображення зв'язків та відношень. Для того, щоб відображати зв'язки та відношення, у живих істот повинні бути:

- 1) певні знання щодо предметних ситуацій у вигляді образів предметів та явищ, їх властивостей, які сформовані раніше і перебувають у потенційній формі;
- 2) наявність потреб, які також перебувають у потенційній формі;
- 3) здатність оцінювати нову предметну ситуацію щодо відповідності її змісту актуалізованим знанням і одній або кільком з актуалізованих потреб.

Такий механізм відображення будується на основі тих результатів відображень, які сформовані завдяки органам чуття, але перебувають у потенційній формі. Очевидно, що пріоритет механізмів відображення визначається не стільки на основі органів чуття як таких, скільки на основі наявності певних знань, тобто певної інформації щодо попередніх предметних ситуацій, яка перебуває в потенційній формі. І такий механізм відображення інколи називають інтелектуальним, оскільки механізми відображення здійснюються не на енергетичній, а на *знаннєвій* основі, тобто за наявності певних знань щодо предметних ситуацій, які містяться в пам'яті.

Розглянуті механізми відображення за участі складних психічних процесів становлять основу усвідомлення *суттєвих ознак* феномену "розуміння". Але зазначимо, що перераховані складові подані як статичні утворення, що перебувають у пам'яті в потенційній формі. А феномен "розуміння" – динамічний акт і виникає лише за умови дії нової предметної ситуації (нової не за змістом, а дії в конкретний момент) й оцінювання її змісту щодо відповідності тій чи іншій потребі, актуалізованій у певний момент. І якщо результати оцінювання щодо задоволення тієї чи іншої потреби позитивні, виникає четверта суттєва ознака феномену розуміння;

4) *зміщення потреби на мотив*, тобто спонукання до певних дій відносно актуалізованої потреби. І тому феномен "розуміння" – *дія інтелектуальна*, яка здійснюється за участю процесів мислення (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація та ін.), а система потенційних знань являє собою своєрідний "розум", "інтелект", тобто якість, якою володіє жива істота. Розглянуті механізми є принципово однакові як у високорозвинутих тварин, так і людей. Різ-



ниця полягає лише в тих специфічних особливостях існування предметних ситуацій, які відображають тварини і люди.

Оскільки феномен “розуміння” розглядався нами переважно в контексті використання термінів психологічної науки: відчуття, сприймання, їх результати у вигляді образів предметів та явищ, мислення, потреби, мотиви, її панівної парадигми, якою у вітчизняній психології прийнята теорія відображення, то ця точка зору інтерпретації феномену “розуміння” отримала назву *психологічної* теорії розуміння.

На основі цієї теорії *поняття* “розуміння” визначається таким чином: *розуміння є здатністю* відображати нову предметну ситуацію, яка діє в конкретний момент, аналізувати її на основі актуалізованих знань щодо подібних предметних ситуацій, котрі зберігаються в пам’яті, активізації тієї чи іншої потреби, оцінювання предметної ситуації з погляду її взаємовідповідності (позитивної або негативної) і визначення змінювати (або не змінювати) потребу на мотив щодо прийняття рішення діяти або не діяти.

Визначення досить об’ємне, але побудоване відповідно до тих суттєвих ознак, які дають можливість відрізнити розуміння від інших психічних утворень. Так, наприклад, на відміну від мислення, яке визначається як “психічний процес відображення...”, розуміння не є процесом, а *здатністю* відображати предметні ситуації відповідно до зазначених його суттєвих ознак (потенційна властивість). Активізація цієї здатності позначається терміном “розуміє”, тобто здатний аналізувати предметну ситуацію відповідно до суттєвих ознак феномену “розуміння”. І ми звертаємо на це увагу, оскільки, знаючи суттєві ознаки розуміння, можна контролювати його якість: чи є відповідна система знань щодо предметної сфери; чи є потреба оцінювати предметну ситуацію на основі потенційних знань; чи здатний відрізнити потребу від мотиву і приймати раціональне рішення (від лат. *rationalis* – розумний) [15, с. 418].

Третя особливість предметів і явищ та їх властивостей, а також предметних ситуацій полягає в тому, що вони подані виключно для людей у вигляді “текстовізованої” природи [6, с. 39], тобто предметів і явищ, їх властивостей, предметних ситуацій, існуючих у текстах, створених людиною і призначені тільки для людей. Іншими словами, якщо психологічна теорія інтерпретації розуміння розглядала цей феномен у системі координат інтерпретації (далі – СКІ) як реально існуюче явище, пов’язане з реально існуючими предметами та явищами, предметними ситуаціями та їх відображенням, то будучи поданими у наукових текстах, ці явища переходять в інший спосіб або вид існування – у тексти підручників, навчальних посібників, монографій, статей тощо. І тим самим виникає зовсім інша система координат інтерпретації як предметів та явищ, їх властивостей, механізмів відображення, так і самого феномену “розуміння”.

До речі, введений нами термін “*зміна системи координат інтерпретації*” (зміна СКІ) і *його функція*, стане однією із суттєвих ознак феномену “розуміння” як специфічної інтелектуальної дії *змінювати інтерпретацію* предметів і явищ, їх властивостей, предметних ситуацій і, що найважливіше, разом із тим, змінювати інтерпретацію *механізмів їх відображення*. І ця інтелектуальна дія стане зрозумілою, якщо “текстовізовану природу” розглядати у контексті можливих видів або способів її (природи) існування у наукових текстах.

Так, Е. Деллінг, досліджуючи екзистенціальні (від лат. *existentia* – існування [15, с. 572]) висловлювання та їх аналіз у логіці та філософії, виділяє такі

види існування: реальне, ідеальне, логічне, математичне, міфологічне, літературно-художнє та релігійне [7, с. 120].

У контексті нашого аналізу, який стосується лише наукових текстів, інтерес становлять перші чотири види або способи існування, які завдяки предикатам “реальне”, “ідеальне”, “логічне” і “математичне” можна досить коректно визначити (їх сутність) через складові логічної операції визначення: родова ознака – “вид існування”, а видові ознаки – через предикатні характеристики існування в дійсності, існування у свідомості, існування у логічних та математичних формах. Але уточнюємо, що мова йде про “існування” природних явищ у наукових текстах.

Виникає два запитання: якими засобами у наукових текстах презентовані різні види “існування” природи. І ці засоби мають бути різними. Це перше запитання. І друге – які механізми відображення видів існування у наукових текстах, усвідомлюючи той факт, що і види існування різні, і засоби їх презентації у наукових текстах мають бути також різні. Уточнюємо ще раз щодо механізмів відображення: вони не можуть бути однаковими, оскільки, якщо види існування різні, і засоби їх презентації у наукових текстах також різні, то різними мають бути і механізми їх відображення у наукових текстах.

У будь-яких наукових текстах є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами вчені позначають у наукових текстах реально існуючі предмети і явища, їх властивості, рухи, їх кількість тощо. Доказом є наявність частин мови: іменники, якими позначають предмети і явища, прикметниками – їх властивості, дієсловами – рухи, числівниками – їх кількість тощо. Згідно з прийнятою Л. Вітгенштейном у “Логіко-філософському трактаті” концепцією мови як картини світу, ми *познаємо* світ тільки тому, що мова у своїх суттєвих рисах, тобто своєю логічною структурою, формою, відображає структуру світу [5, с. 21].

Знаками-термінами вчені позначають у наукових текстах (як автори текстів) ідеально існуючі у своїй свідомості образи предметів і явищ, образи їх властивостей, думки, роздуми, міркування. Зазначимо, що, на відміну від предметів та явищ, які мають енергетичні характеристики (властивості), і знаків-слів, котрі також мають енергетичні характеристики (фонетизовані, графовізовані), образи предметів та явищ, елементи суб’єктивного світу не мають таких характеристик. І тому їх не можна позначати знаками-словами, оскільки реальні явища, які позначаються знаками-словами у наукових текстах, й ідеальні явища, існуючі у тих самих наукових текстах, це *різні види існування різних видів* природних явищ: реально існуючих та ідеально існуючих. Їх необхідно позначати іншими знаками, тобто знаками-термінами. Саме тому використанням термінів визначається межа, яка розділяє у наукових текстах дві зовсім різні за суттю предметні сфери (від лат. *terminus* – межа, кінець, кордон) [9, с. 594]. Зазначимо, що тексти створює вчений своїм мисленням, установлюючи зв’язки та відносини між елементами наукових текстів різної природи.

У філософському вченні “термінізм” означає, що всі загальні поняття – це слова, найменування, *породжені лише людським мисленням і не співвідносні з об’єктами реальної дійсності* [12, Т. 3, с. 524]. Якщо не погодитись із цим твердженням, тоді слід визнати, що в процесі створення наукових текстів мислення вчених не бере жодної участі, не постає детермінантою створюваних ними текстів. Але як доказ-запитання читачам: чи можна побачити очима дерево?

Інша справа, що знаки-слова і знаки-терміни зовнішньо є абсолютно однакові, а їх денотати абсолютно різні. Лінгвісти, не володіючи достатньою мірою знаннями з логіки, психології та термінології, підводять терміни під клас слів або словосполучень [16, с. 660], і починають породжувати “словоблудні” технології інтерпретації текстів, а отже, спричинюють і невиліковні проблеми.

Ми не хочемо ображати лінгвістів, а спираємось лише на факти, які зазначені у словниках. Але і лінгвісти не повинні ображати читачів, підводячи знаки-терміни під клас знаків-слів і тим самим нівелювати таку важливу в наукових текстах предметну сферу, якою постають думки, роздуми, міркування авторів у створюваних ними наукових текстах.

За таких умов єдиний механізм відображення у наукових текстах різних за сутністю *зазначених* реальних та ідеальних явищ природи – це *зміна системи координат інтерпретації* денотатів знаків. Зміна СКІ – це інтелектуальна дія вченого, завдяки якій можна переключати механізми сприймання органами чуття знаків-слів (те, що бачать очі або чують вуха), і думок, роздумів, міркувань, які можна “побачити” лише умом, розумом. Але лише за умови, що у свідомості вчених, викладачів, магістрів і студентів має бути:

а) певна система знань щодо мови та мовлення, знаків-слів та їх денотатів, механізмів їх походження, правил оперування знаками-словами та їх денотатами;

б) певна система психологічних знань щодо елементів суб’єктивного світу: образів предметів та явищ, понять, якими позначаються думки, роздуми, міркування, механізмів походження елементів суб’єктивного світу;

в) певна система знань щодо знаків-термінів, їх сутності, механізмів походження термінів та їх денотатів, правил оперування термінами та їх денотатами;

г) певних *потреб* щодо наявності у свідомості як учених, так і, особливо, викладачів, магістрів і спеціалістів зазначених систем знань.

Зазначимо, що нами виділені дві суттєві ознаки щодо феномену “розуміння”. Це наявність у свідомості зазначених осіб певних видів знань щодо предметної сфери, якою постають наукові тексти. І наявність потреб мати такі знання, щоб оволодіти здатністю відображати та розуміти наукові тексти.

Знаками-концептами вчені позначають (повинні) логічні форми мислення, в які вони вкладають фахову парадигму та результати своїх досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і парадигмальних правил побудови денотатів фахових концептів. І саме в денотатах концептів відбувається поєднання, з одного боку, суттєвих ознак, досліджуваних ученим явищ. А, з іншого боку, результатів його мислення, керованого логічними і термінологічними правилами створення коректних наукових концептів. І тому до перерахованих вище знань додаються логічні знання щодо універсальних і, по своїй суті, формальних правил, якими регламентується наукове мислення вченого, а також знання щодо фахової парадигми власної науки. Зазначимо, що суттєві ознаки детерміновані не властивостями досліджуваних явищ, а парадигмою, яка створена спільнотою вчених.

Математичними знаками вчені позначають у наукових текстах результати експериментів у вигляді наукових фактів, закономірностей, законів тощо, які детерміновані властивостями досліджуваних явищ. І тому факти, закономірності належать до явищ, які були предметом дослідження, а не до суттєвих ознак, детермінованих парадигмою. Суттєвість ознак досліджуваних явищ визначає тео-

рія, яка створена спільнотою вчених, а не явища як такі. Теорій у явищах немає. А те, що ми бачимо очима чи розумом у явищах і наукових текстах залежить від теорії (А. Ейнштейн).

Теорія тлумачення феномену “розуміння”, яка побудована на знаковій основі, називається *семіотичною теорією* (від грец. “семіотика” – вчення про знаки та знакові системи [15, с. 448]), оскільки феномен “розуміння” визначається за наявності у свідомості вчених, викладачів та інших певних систем знань щодо типів знаків та їх денотатів, механізмів їх походження, правил оперування знаками та їх денотатами. І в рамках семіотичної теорії феномен “розуміння” визначається як *здатність* змінювати систему координат інтерпретації денотатів різних типів знаків у наукових текстах.

Разом із тим зазначимо, що ця теорія взаємопов’язана з іншими і теоріями, і науками, що свідчить про синергетичну природу феномену “розуміння” як здатності переходити від одних теорій інтерпретацій наукових текстів до інших. Тим самим порушується традиційна, мономодальна, інтерпретація наукових текстів, яка визначально задавалася пріоритетом природничо-наукової парадигми: виявляти наукові факти, закономірності, закони досліджуваних явищ тощо. А думки, роздуми, міркування вченого, які також відображені у наукових текстах, залишаються осторонь. І потреб щодо оволодіння певними знаннями щодо психологічних, термінологічних, логічних, концептологічних знань не виникало, оскільки лексичні знання вчені, викладачі, магістри і студенти здобувають майже від народження, систематично вивчають рідну мову в школі, а потім у ВНЗ і поповнюють їх протягом усього життя. До речі, як і математичні знання. Тому знати знають і можуть знати дуже багато, але не здатні розуміти те, про що знають.

Семіотична теорія феномену “розуміння” належить до класу так званих *універсальних, а не професійних теорій*, оскільки її сутність визначається використанням універсальних категорій типу знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти, логічні та математичні форми. Очевидно, що ці типи знаків і форми використовуються в усіх без винятку науках, незалежно від їх фізичного, біологічного, психологічного тощо змісту. І тому ця теорія визначає лише перелік (паспорт) тих знань і потреб, які важливі для розуміння текстів. Без наявності у свідомості вчених, викладачів, магістрів і студентів як майбутніх спеціалістів зазначених знань, розуміння наукових текстів *неможливо принципово*, оскільки, нагадаємо, що однією із суттєвих ознак феномену “розуміння” є наявність певних знань.

Ми звертаємо увагу на цю особливість семіотичної теорії. Вона за змістом і механізмами важлива для усвідомлення сутності феномену “розуміння”, але не визначає сутності “професійного” розуміння (“професія”, “професіоналізм” як високий рівень). Цю функцію виконує інша теорія, яка взаємопов’язана із семіотичною теорією, семіотикою, є її розділом і називається *«семантична теорія феномену “розуміння”»*.

Ми звертаємо увагу на те, що ця теорія належить також до феномену “розуміння”, а не до *виду розуміння*, яке позначене нами як “професійне”, тому що і ця теорія належить до класу універсальних теорій, оскільки термін “семантична” (від грец. *semantikos* – той, що позначає [15, с. 448]) має кілька значень:

- 1) смислова сторона слів, словосполучень (лінгвістична семантика);
- 2) розділ семіотики, що вивчає знакові системи як засоби виражати смисл, тобто правила інтерпретації знаків і складених із них висловлювань;

3) розділ логіки, який досліджує відношення логічних знаків до концептів (понять) і денотатів – референтів (логічна семантика) [15, с. 448].

Разом із тим звертаємо увагу на термін “смысл”, якого немає у зазначеному словнику іноземних мов, але цей термін використовується в інтерпретації терміна “семантика” (“смысловая”, “смысл”), які самі є проблематичні [13].

В українському словнику дається інтерпретація смыслу як *уявлення про щось, поняття, розуміння чого-небудь* [12, с. 341]. І саме уявлення “*про щось*”, розуміння “*чого-небудь*” визначає узагальнений характер семантичної теорії, але вже зміщує акцент на предметну сферу, яку необхідно конкретизувати, маючи на увазі предикат “професіональне” розуміння.

Семантична теорія у контексті феномену “розуміння” зміщує акцент на *денотати* знаків, ставить запитання щодо відповіді про їх сутність, теоретико-методичне обґрунтування механізмів їх походження, правила утворення тощо. Тим самим, оскільки мова йде про наукові тексти, відповідь на поставлені запитання дає природничо-наукова парадигма, яка визначає науковий статус *денотатів* знаків *фаховою парадигмою*: у фізики, хімії, психології, соціології свої парадигми.

Оскільки однією із вимог щодо наукових досліджень є новизна результатів досліджень, семантична теорія функціонально зобов’язує вчених новизну результатів досліджень номінувати *новими* знаками-словами, *новими* знаками-термінами, *новими* знаками-концептами, як, до речі, і закони, закономірності. Іншими словами, семантична теорія зобов’язує вчених “фаховізувати”, тобто надавати “візу” словам, термінам і концептам щодо отриманих нових результатів досліджень статус *спеціально-наукових* (від франц. *visa*, від лат. *visus* – побачений, переглянутий) – 1) позначка, зроблена службовою особою на документі, що свідчить про його вірогідність або надає йому юридичної сили [16, с. 127].

Зазначимо, що завдання зовсім не просте для вчених як творців наукових текстів підручників, навчальних посібників, статей, монографій тощо, так і викладачів, магістрів і студентів, які виконують кандидатські, докторські дисертації, магістерські та дипломні роботи. Але його потрібно вирішувати, щоб мати здатність “професіонально розуміти” і вченим, і викладачам та магістрам, як і студентам – майбутнім спеціалістам.

Здобувати (і формувати) лише фахове знання, яке презентоване у наукових текстах переважно на лексично-образній основі та за участі процесів пам’яті, значно простіше, оскільки є знання рідної мови і, крім того, у програмах будь-якої дисципліни, створеної викладачами, чітко визначається перелік завдань: що треба знати, і дається перелік теоретичних і практичних знань щодо *фахового* об’єкта та предмета; що треба вміти, і наводиться перелік умінь: як організувати експерименти (експериментальні дисципліни), як отримувати наукові факти, виявляти закономірності, закони (математичні дисципліни) тощо.

Ми лише поставили проблему щодо *необхідності іншої системи знань* у фаховій підготовці і спеціалістів, і викладачів, і магістрів, які потім ставатимуть ученими, фаховий рівень яких визначатиметься не тільки наявністю “професійних наукових знань” та механізмів їх отримання, а й наявністю та здатністю “професіонального розуміння”. І ця система наукових знань орієнтована на формування “*професіонального розуму*”, формування *потреб* мати такі знання. Маючи таку систему знань, як одну із суттєвих ознак феномену “розуміння”,

і *потребу* в наявності таких знаннях, потім володіти здатністю щодо професіонального розуміння. І вирішувати фахові проблеми спочатку професіональним розумом, а потім діяти. При цьому, якщо виникає така необхідність, не виключається і використання експериментів. Але функція таких експериментів, які називаються думковими, тобто виконуються в думках (рос. “мысленные эксперименты”) [11; 20] зовсім інша: не створювати нове фахове знання, а досліджувати фахові проблеми, керуючись зазначеними теоріями професіонального розуміння.

**Висновки.** Нами визначено суттєві ознаки феномену “розуміння”. Це наявність певної системи знань щодо предметної сфери, важливої для задоволення потреб, збереження життя тощо; наявність потреб щодо нової предметної сфери та її оцінки; здатність змінювати потребу на мотив для прийняття рішення.

Визначено теоретико-методичні засади феномену “розуміння”, якими постають: психологічна теорія розуміння як явища; семіотична теорія феномену “розуміння” наукових текстів, поданих у вигляді “текстовізованої природи” чотирма основними типами знаків; семантичної теорії феномену “розуміння”, яка зміщує акцент на денотати знаків, зміст яких детермінований фаховими парадигмами кожної окремої науки і тим самим визначає професіональний статус денотатів знаків як таких, що не перетинаються із денотатами знаків інших наук.

На основі визначених теоретичних засад та їх синергетичної природи відповідно до зазначених теорій щодо феномену “розуміння” намічено знання, які визначають паспорт (перелік) необхідних і професійних знань, і професіональних потреб у структурі навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів в умовах магістратури.

#### Список використаної літератури

1. Веккер Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер. – Изд-во ЛГУ, 1974. – Т. 1. – 334 с.
2. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
3. Гейзенберг В. Что такое “понимание” в теоретической физике? / В. Гейзенберг // Природа. – 1971. – № 34. – С. 75–77.
4. Брунер Дж. Психология познания : пер. с англ. / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
5. Грязнов А.Ф. Эволюция философских взглядов Л. Витгенштейна. Критический анализ / А.Ф. Грязнов. – МГУ, 1985. – 172 с.
6. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.
7. Дёлинг Э. Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии / Э. Дёлинг // Исследования по логике научного познания. – М. : Наука, 1990. – С. 115–123.
8. Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А.А. Яковлева ; сост. В.П. Филатов. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
9. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
10. Леске М. Почему имеет смысл спорить о понятиях : пер. с нем. / М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер. – М. : Политиздат, 1987. – 287 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
11. Макаревичус К. Место мысленного эксперимента в познании / К. Макаревичус. – М. : Мысль, 1971. – 80 с.

12. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпущенко. – 2-ге вид., випр. – К. : Аконіт, 2006. – Т. 3. – 862 с.
13. Павилёнис Р.П. Проблема смысла / Р.П. Павилёнис. – М. : Мысль, 1983. – 268 с.
14. Психология мышления : сб. пер. с нем. и англ. – М. : Прогресс, 1965. – 532 с.
15. Словарь иностранных слов. – 12-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1985. – 608 с.
16. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
17. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
18. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин ; общ. ред. и вступ. ст. М.А. Кисселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
19. Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.Б. Михалевской. – МГУ, 1975. – 400 с.
20. Чернов В.П. Мысленный эксперимент / В.П. Чернов. – М. : Наука, 1970. – 205 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.*

---

**Коваленко В.А. Синергетическая природа профессионального понимания в контексте теоретико-методических средств его формирования в условиях магистратуры**

*Выявлены существенные признаки феномена “понимание”, определены его теоретико-методические основания, какими представлены: психологическая теория понимания как явления; семиотическая теория понимания научных текстов; семантическая теория денотатов знаков, детерминированных профессиональными парадигмами каждой отдельной науки, и намечен паспорт (перечень) необходимых знаний и профессиональных потребностей в структуре учебно-познавательной деятельности будущих преподавателей в условиях магистратуры.*

**Ключевые слова:** синергетическая природа, феномен понимания, психологическая, семиотическая, семантическая теории, денотаты знаков.

**Kovalenko V. Synergetic Nature of Professional Intellection within the Scope of Theoretical and Methodical Ways of its Building under MA Course**

*The article reveals significant features of the phenomenon “understanding” (intellection); it determines its theoretical and methodical principles: psychological theory of understanding as a phenomenon; semiotic theory of understanding scientific texts; semantic theory of denotata of signs determined by specialized paradigms of every separate scientific field. The research outlines the list of necessary knowledge and professional demands in the structure of educational activities of future teachers under MA course.*

**Key words:** synergetic nature, the phenomenon of understanding (intellection), psychological, semiotic, semantic theories, denotata of signs.

## ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

*У статті в узагальненому вигляді подано й охарактеризовано наукове підґрунтя вирішення проблеми розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації. Проаналізовано останні наукові публікації з визначеної проблематики. Визначено невирішені проблеми розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, а також перспективні напрями подальших досліджень.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, майстер виробничого навчання ПТНЗ, підвищення кваліфікації, розвиток, наукові дослідження.

У зв'язку з відтоком трудового ресурсу з галузей виробництва до офісної роботи, старінням покоління кваліфікованих працівників, які здобували кваліфікацію за часів СРСР, та іншими чинниками, сьогодні в нашій країні стрімко зростає необхідність у кваліфікованих виробничих кадрах. Утім, за свідченням вітчизняних роботодавців, підготовка таких кадрів у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) далеко не завжди відповідає вимогам ринку праці. У таких умовах підвищуються вимоги до якості навчання кваліфікованих робітників у ПТНЗ, ключовим чинником забезпечення якої виступає професійна діяльність майстрів виробничого навчання.

Ефективність професійної діяльності майстра виробничого навчання ПТНЗ залежить не тільки від його фахових, а й від методичних, дидактичних, а також особистісно-комунікативних умінь, що мають постійно розвиватися в системі підвищення кваліфікації. Важливість останньої тези відображено в Наказах МОНмолодьспорту України “Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів” [12], “Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників” [11] та інших нормативних документах.

Одним із можливих цільових орієнтирів психолого-педагогічної підготовки майстра виробничого навчання виступає його педагогічна майстерність, розуміння сутності якої ґрунтується на найбільш цінних та перевірених історичних здобутках педагогіки (Ш. Амонашвілі, П. Блонський, М. Гузик, О. Захаренко, І. Зязюн, В. Кан-Калік, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Щетинін).

Дієвість орієнтації психолого-педагогічної підготовки на формування та розвиток педагогічної майстерності підтверджено в ході вирішення проблем професійної підготовки педагогів системи шкільної освіти (Т. Іванова, М. Лещенко, В. Папуча, А. Сущенко), вищої школи (Л. Пінчук). Авторам удалося створити дієві інструментальні засади формування та розвитку майстерності



педагогів різних галузей, адаптувати основні теоретичні положення наукового знання, сформульовані на попередніх етапах розвитку ідей, що стосуються формування та розвитку педагогічної майстерності.

Загальні орієнтири для визначення параметрів педагогічної підготовки педагогічних працівників ПТНЗ окреслено у фундаментальній монографії І. Зязюна, де феномен педагогічної майстерності висвітлено з урахуванням особливостей педагогічної діяльності у ПТНЗ [5]. Однак, висвітлені в монографії теоретичні положення щодо структури педагогічної майстерності, а також ключових умов її розвитку не набули належного розвитку в наукових дослідженнях з проблематики педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації (Г. Басаргіна, В. Євдокімов, А. Карельська, О. Кривошеєва, В. Кузнецов, Ю. Лоне, Ю. Торба, Л. Шевчук, О. Юртаєва, О. Ягупова та ін.).

Доцільність розгляду безперервної педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті формування й розвитку їхньої педагогічної майстерності, а також відсутність належного розвитку ідей І. Зязюна на рівні практичних педагогічних досліджень зумовили спрямування наших наукових зусиль на розробку концепції розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Необхідною умовою для створення цієї концепції є визначення теоретичного підґрунтя розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, що і є *метою статті*.

Першим кроком у розробці науково обґрунтованого педагогічного процесу є узагальнення наявного наукового знання з визначеної проблематики й висвітлення його у формі наукових теорій, концепцій і підходів. Ці наукові форми виступатимуть теоретичною основою для вирішення поставлених дослідницьких завдань, забезпечуючи обґрунтованість авторських вихідних позицій, цілісність і внутрішню несуперечливість авторської концепції.

Крім доцільності цільового орієнтира педагогічного процесу, теоретична основа розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації має забезпечувати обґрунтування: принципів побудови відносин і форм взаємодії між тими, хто вчиться, та тими, хто вчить; принципів добору змісту, послідовності викладення, контролю за засвоєнням навчального матеріалу, а також доцільності використаних педагогічних засобів.

Відповідати зазначеним умовам буде визначення як теоретичної основи:

- положень наукової школи І. Зязюна щодо змісту професійної якості “педагогічна майстерність”;
- положень І. Зязюна щодо розвитку педагогічної якості в системі безперервної професійної освіти;
- теорії освіти дорослих (андрагогіки) (Т. Андрющенко, С. Вершловський, М. Громкова, П. Джарвіс, В. Дресвянников, С. Змеєв, І. Колеснікова, М. Ноулз, В. Подобєд, В. Слободчиков, М. Смірнова, С. Тришина, А. Хуторський, С. Щенніков та ін.);
- концептуальні підходи до організації системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти (С. Батишев,

С. Заславська, В. Луговий, В. Олійник, Г. Матвеев, А. Нікуліна, А. Новіков, С. Сисоєва та ін.).

Проаналізуємо теоретичні засади більш докладно.

Положення І. Зязюна щодо сутності та змісту педагогічної майстерності педагога ПТНЗ дають змогу обґрунтувати цільовий орієнтир для визначення модельних характеристик результату підвищення кваліфікації майстра виробничого навчання ПТНЗ [5].

Відповідно до цих положень, педагогічна майстерність педагогічного працівника ПТНЗ постає як професійна якість, що є гарантом самоорганізації високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни досягати запланованих результатів професійної діяльності.

Зазначимо також, що вибору нашої позиції сприяло те, що на основі теоретичних концептів І. Зязюна педагогічну майстерність майстрів виробничого навчання ПТНЗ можна подати як сукупність складових, які можуть слугувати вихідною базою для педагогічної кваліметрії цієї професійної якості.

Іншим вихідним теоретичним конструктом, що становить підґрунтя розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання є положення І. Зязюна щодо розвитку педагогічної якості у сучасній системі підвищення кваліфікації. Відповідно до цих положень розвиток педагогічної якості буде ефективним за таких умов:

- розроблення типології програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, в основі якої стадійність (етапність) їхнього професійного становлення;
- чіткого окреслення цільових установок програм, що визначають вид і форми прогнозованого результату розвитку професійно-педагогічної якості;
- забезпечення закладами підвищення кваліфікації повноти задоволення інформаційних запитів слухачів, які проходять підвищення кваліфікації;
- забезпечення здатності педагогів закладів підвищення кваліфікації виконувати ролі інформаційних менеджерів, які надають інформацію, потрібну слухачу; первинних носіїв технологій, консультантів, готових надати науково-методичну підтримку в розробці всіх видів освітніх маршрутів і траєкторій;
- точної діагностики справжньої проблематики суб'єкта учіння для формування чітко визначених освітніх маршрутів;
- забезпечення сучасного технологічного оснащення, на базі якого моделюватимуться траєкторії розвитку професійно-педагогічної якості;
- прогнозування, одержання практичних доказів розвитку професійно-педагогічної якості в результаті опанування освітнього маршруту [5].

Показниками успішності кожного із циклів учіння в межах підвищення кваліфікації І. Зязюн називає появу:

- нових компонентів у розвивальній дії в колективі учнів і педагогів; навичок успішного вирішення своєї проблематики в системі учіння й виховання;
- нових підходів до використання засобів педагогічної технології;
- здібностей вирішувати типові проблеми, з якими вони раніше не стикалися, тощо [5].

Експліковані І. Зязюном положення щодо розвитку педагогічної якості в системі підвищення кваліфікації виступають окремим випадком застосування положень андрагогіки як сукупності теоретичних знань із навчання дорослої

людини, а також освітніх, самоосвітніх і самовиховних технологій, що відповідають особливостям її розвитку [5].

За М. Ноулзом, андрагогіка ґрунтується на таких положеннях:

- дорослій людині, яка вчиться, належить провідна роль у процесі навчання;
- дорослий, як сформована особистість, ставить перед собою конкретні завдання навчання, прагне самостійності, самореалізації, самоуправління;
- доросла людина має професійний та життєвий досвід, знання, уміння, навички, які мають бути використані в процесі навчання;
- дорослий шукає найскорішого використання набутих під час навчання знань та вмінь;
- процес навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або сприяють, або заважають йому;
- процес навчання має бути організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить, на всіх його етапах [7].

Положення андрагогіки виступають узагальненням найбільш суттєвих ознак навчання дорослих, які виявляються в усіх неповторних ситуаціях андрагогічного процесу щодо всіх його суб'єктів.

На основі наведених положень сформульовано принципи андрагогіки, щодо формулювання яких існують різні погляди. Утім, усі вони рівною мірою відображають те, що провідну роль у процесі навчання дорослого відіграє не той, хто навчає, а той, хто навчається. При цьому функцією того, хто навчає, є допомога тому, хто навчається, у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду, корегуванні й поповненні його знань.

Принципами й положеннями андрагогіки керуються розробники теоретичних та організаційних засад системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ (С. Батишев В. Луговий, А. Новіков, В. Олійник та ін.), у працях яких науково обґрунтовано основні функції підвищення кваліфікації, основні принципи, види освітніх програм, форми, а також технології підвищення кваліфікації.

Відповідно до концептуальних поглядів на організацію системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ, основні функції цієї системи такі:

- діагностична – визначення схильностей і здібностей слухачів, виявлення їхнього рівня підготовленості й індивідуальних особливостей з метою забезпечення дієвості підвищення кваліфікації;
- компенсаторна – ліквідація прогалин в освіті, пов'язаних із недостатньою психолого-педагогічною підготовкою в процесі професійної освіти, із застаріванням здобутих раніше знань, а також із необхідністю глибшого оволодіння предметно-професійними та педагогічними компетенціями;
- адаптаційна – розвиток інформаційної культури, навчання самоосвіти, основ педагогічного менеджменту та проектування універсальних педагогічних технологій і систем із метою орієнтації в діяльності при зміні статусу навчального закладу, профілю підготовки, посади, місця роботи;
- пізнавальна – задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб особистості;
- прогностична – розкриття творчого потенціалу слухачів, виявлення їх можливостей та готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Узагальнення науково обґрунтованих положень, експлікованих у наукових та методичних публікаціях, які стосуються підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ, дає змогу сформулювати такі принципи цієї діяльності:

- багаторівневості, різнопрофільності та варіативності, відповідно до якого навчально-тематичні плани й освітні програми підвищення кваліфікації будуються за блочно-модульним принципом і дають змогу варіативно й гнучко здійснити відбір змісту навчання залежно від цілей підвищення кваліфікації, потреб слухачів, рівня їх підготовленості й індивідуальних особливостей;
- інтегративності (проблемні, методологічні, термінологічні зв'язки в змісті окремих курсів) й індивідуальності (персоніфікація навчального матеріалу);
- інтеграції системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів до навчання;
- проблемності, що передбачає розвиток творчого професійно-педагогічного мислення слухачів і вмінь їх самореалізації в діяльності;
- діалогічності й гуманності, відповідно до якого організація діяльності в процесі навчання відбувається на основі гуманістичної психології та людиноцентристського підходу в навчанні.

Підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ, організоване за зазначеними принципами, поділяється на такі напрями:

- педагогічне підвищення кваліфікації, що вирішує конкретні проблеми слухачів з оволодіння педагогічною майстерністю, навичками й уміннями управління, проектування педагогічних технологій;
- предметно-фахове підвищення кваліфікації, яке здійснюється у формі стажування на базі спеціально створених опорних професійних навчальних закладів, які мають відповідне матеріально-технічне оснащення та висококваліфіковані кадри;
- професійне підвищення кваліфікації, пов'язане з поглибленням, удосконаленням та оновленням теоретичних знань і вмінь із використання новітніх технологій галузі.

На теоретичному рівні обґрунтовано, що підвищення кваліфікації може здійснюватися за очною, очно-заочною, заочною формами навчання. При цьому, за результатами досліджень В. Олійника, серед зазначених форм пріоритетною є очно-заочна форма, що передбачає поєднання теоретичних і практичних занять, а також виробничого стажування [9].

У наукових публікаціях з проблематики підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ наголошено на тому, що відповідний контингент курсів підвищення кваліфікації має суттєву неоднорідність не тільки в психологічній індивідуальності, досвіді, віці, посадах, а й відрізняється за складом учнів, з якими має справу, галуззю виробництва, а також має інші відмінності, що зумовлюють необхідність застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій, визначальною рисою яких є:

- визнання слухачів головною дійовою фігурою процесу підвищення кваліфікації;
- орієнтація на суб'єктивний досвід і психологічні особливості слухачів;
- визнання двох рівноправних джерел процесу підвищення кваліфікації: навчання й самонавчання.

Аналіз праць, присвячених розробці теоретичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ, дав змогу виділити в типології особисті-

сно орієнтованих педагогічних технологій соціально-педагогічні, предметно-дидактичні, діяльнісно-психологічні, а також діагностичні технології.

Соціально-педагогічні технології ставлять своєю метою підвищення рівня професійної діяльності слухачів до вимог соціального замовлення суспільства. Ці технології реалізуються за допомогою багаторівневого підвищення кваліфікації.

Предметно-дидактичні технології пов'язані з професійно-предметним змістом. Це своєрідна предметна диференціація, побудована з урахуванням профілю, складності й обсягу навчального матеріалу, що забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Така диференціація вимагає виявлення: уподобань слухачів до роботи з матеріалом різного змісту, що відрізняється за ступенем об'єктивних труднощів, новизни, а також прийомів засвоєння; інтересів слухачів до поглибленого вивчення цього матеріалу; уподобань слухачів до різних організаційних форм, типів занять.

Діяльнісно-психологічні технології зводяться до організації різноманітної діяльності, визначеної залежно від структури особистості, психологічних властивостей, готовності до діяльності та спілкування слухачів, а також від їхніх пізнавальних здібностей і вподобань. Метою використання діяльнісно-психологічних технологій є розвиток, корекція тих чи інших педагогічних компетенцій, а також їх оцінювання, аналіз сформованості.

Результати підвищення кваліфікації педагогічних працівників оцінюються на основі оцінки участі слухачів у ділових іграх, конференціях, за якістю виконання контрольних робіт і розробки педагогічних технологій, педагогічних проєктів.

Розробленість теоретичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ позитивно впливає на якість і змістовність конкретних навчальних програм курсів підвищення кваліфікації, що знаходить відображення в публікаціях, присвячених вирішенню актуальних проблем розвитку педагогічних якостей майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації.

Аналіз наявних публікацій (Г. Басаргіна (педагогічні умови підвищення професіоналізму майстрів виробничого навчання), О. Кривошеєва (розвиток професійної етики майстрів виробничого навчання), В. Кузнецов (розвиток педагогічної культури), Ю. Торба (педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ), Л. Шевчук (розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ), О. Юртаєва (розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання ПТНЗ будівельного профілю), О. Ягупова (психологічні аспекти розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання)), В. Євдокимов, А. Карельська (розвиток професійно-педагогічної компетентності), Ю. Лоне (організаційно-педагогічні умови розвитку професіоналізму майстрів виробничого навчання коледжу), Л. Алексєєва (особистісно орієнтовані педагогічні технології підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання), О. Макаренко (розвиток готовності інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах), В. Євдокимов, А. Торбєєва (розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання) показав, що практичні напрацювання авторів щодо змісту програм розвитку професійно-педагогічних якостей, використаних технологій, форм підвищення кваліфікації, а також діагностичних засобів не суперечать основним положенням андрагогіки (Т. Андрющенко, С. Вершловський, М. Громкова, П. Джарвіс, С. Змеєв, І. Колеснікова, М. Ноулз, В. Слободчиков, М. Смірнова, С. Тришина, А. Хуторський

та ін.), концептуальним поглядам на умови ефективного розвитку педагогічних якостей у процесі підвищення кваліфікації І. Зязюна, а також загальнотеоретичним засадам підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ (С. Батишев, В. Олійник, С. Сисоева та ін.).

Так, основою підвищення рівню професіоналізму в педагогічних працівників ПТНЗ Г. Басаргіна визначає реалізацію безперервного підвищення професіоналізму майстра виробничого навчання, постійний моніторинг вимірюваних компонентів професійної діяльності фахівця, забезпечення рефлексії майстрів виробничого навчання, а також реалізації засобів модерації за групами професійних інтересів [1].

У ході дослідження автором обґрунтовано ефективність використання під час підвищення кваліфікації майстра виробничого навчання індивідуально-групової та диференційованої форм навчання; проблемного, інструктивно-репродуктивного методів навчання, а також аналізу виробничих ситуацій; модульної та різнорівневої технологій навчання [1].

О. Кривошеєва основними засобами вирішення проблеми розвитку професійної етики майстрів виробничого навчання в процесі підвищення кваліфікації визначає: засвоєння ними змісту спецкурсів та відповідних дидактичних матеріалів, Кодексу професійної етики майстра виробничого навчання під час аудиторної частини курсового підвищення кваліфікації, а також методичного посібника [6].

О. Юртаєва наголошує на оновленні змісту підвищення кваліфікації й стажування майстрів виробничого навчання; їх участі в майстер-класах, професійних тренінгах; підвищенні методичної компетентності в міжкурсовий період; участі в конкурсах професійної майстерності [16].

Відмінними рисами педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання в післядипломній освіті в дидактичній моделі, розробленій та впровадженій С. Торбою, стали:

- забезпечення цілепокладання на кожному етапі педагогічної підготовки, за умови позитивного сприйняття визначених цілей і завдань кожним суб'єктом процесу підвищення кваліфікації;
- створення позитивної мотивації слухачів у процесі педагогічної підготовки, усвідомлення ними значущості педагогічних знань, умінь і навичок для особистої професійно-педагогічної діяльності;
- структурування змісту педагогічної підготовки на основі визначення функціонально-посадових обов'язків слухачів;
- виділення логічної основи педагогічної підготовки у формі взаємозумовлених етапів цієї підготовки, що інтегрували доцільні способи діяльності та методичні засоби;
- прогнозування результату педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання ПТНЗ, а також оцінювання отриманого результату та встановлення його відповідності прогнозованому на основі відповідних критеріїв [14, с. 15].

Утім, незважаючи на те, що сьогодні збільшилася кількість досліджень, присвячених питанням підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ, аналіз наукових публікацій дав змогу констатувати, що на сьогодні:

- педагогічна майстерність як професійна якість не виступає цільовим орієнтиром психолого-педагогічної підготовки, а також основою для визначення

критеріїв її ефективності у процесі підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ;

- не встановлено взаємозв'язок між рівнем педагогічної майстерності майстра виробничого навчання й успішністю його професійної діяльності, а також між психолого-педагогічною підготовкою в процесі підвищення кваліфікації та рівнем його педагогічної майстерності;

- не розроблено методичного забезпечення процесу розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ;

- не отримано експериментальних доказів того, що розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ відбувається під час підвищення кваліфікації не стихійно, а цілеспрямовано завдяки застосуванню педагогічних методів та прийомів.

**Висновки.** Таким чином, проведені дослідження дали змогу визначити теоретичне підґрунтя розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ, до якого входять:

- положення наукової школи І. Зязюна, відповідно до яких цільовим орієнтиром для визначення модельних характеристик результату підвищення кваліфікації майстра виробничого навчання ПТНЗ є професійна якість “педагогічна майстерність” як гарант самоорганізації високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, що дає змогу із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни досягати запланованих результатів професійної діяльності;

- положення І. Зязюна щодо розвитку професійно-педагогічної якості в системі безперервної професійної освіти, відповідно до яких розвиток цієї якості буде ефективним за умов: стабільності; чіткого окреслення цільових установок; забезпечення закладами підвищення кваліфікації повноти задоволення інформаційних запитів слухачів; педагогічної підтримки педагогами розробки та реалізації освітніх маршрутів слухачів; діагностики проблематики суб'єкта учіння для формування індивідуальних освітніх маршрутів; сучасного технологічного оснащення закладів післядипломної освіти; прогнозування та одержання практичних доказів розвитку професійно-педагогічної якості в результаті реалізації освітнього маршруту;

- теорія освіти дорослих (андрагогіка) (Т. Андрющенко, С. Вершловський, М. Громкова, П. Джарвіс, В. Дресвянников, С. Змеєв, І. Колеснікова, М. Ноулз, В. Подобед, В. Слободчиков, М. Смірнова, С. Тришина, А. Хуторський, С. Щенніков та ін.), відповідно до положень якої провідну роль у процесі навчання дорослого відіграє не той, хто навчає, а той, хто навчається. Функцією того, хто навчає, є допомога тому, хто навчається, у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду, коректуванні й поповненні його знань;

- концептуальні підходи до організації системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ (С. Батишев, В. Луговий, А. Новіков, В. Олійник, С. Сисоєва), відповідно до яких підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ: виконує діагностичну, компенсаторну, адаптаційну, пізнавальну, прогностичну функції; підпорядковується принципам: багаторівневості, різнопрофільності та варіативності; інтегративності; поєднання системного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання; проблемності; діалогічності й гуманності; здійснюється з наданням пріоритету очно-заочній (очно-дистанційній) формі навчання, яка передбачає інтеграцію самостійної роботи, теоретичних і практичних занять, а також виробничого стажування; інтегрує педагогічне, предметно-фахове та

професійне підвищення кваліфікації; відбувається з використанням соціально-педагогічних, предметно-дидактичних, діяльнісно-психологічних, діагностичних технологій, орієнтованих на суб'єктивний досвід і психологічні особливості слухачів.

Зміст програм розвитку професійно-педагогічних якостей, використаних технологій, форм підвищення кваліфікації, а також діагностичних засобів, висвітлених у наукових публікаціях останнього часу, не суперечать визначеним засадам. Утім, педагогічна майстерність як педагогічна якість не виступає цільовим орієнтиром для професійно-педагогічної підготовки під час підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Виходячи із цього, у системі підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ концепція педагогічної майстерності тільки очікує свого практичного втілення.

Перспективним напрямом дослідження є розробка концепції розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання.

#### **Список використаної літератури**

1. Басаргина Г.В. Педагогические условия повышения профессионализма мастеров производственного обучения в системе профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Владимировна Басаргина. – Барнаул, 2005. – 235 с.
2. Безперервна післядипломна освіта інженерно-педагогічних працівників України : монографія / А.С. Нікуліна, В.В. Олійник, Г.П. Матвеев, С.Г. Заславська та ін. ; за ред. А.С. Нікуліної, В.В. Олійника. – Донецьк : Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2000. – 212 с.
3. Дресвянников В.А. Андрогогика: принципы практического обучения для взрослых [Электронный ресурс] / В.А. Дресвянников // Элитариум: Центр дистанционного образования. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/print:page,1,andragogika.html>.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / І.А. Зязюн. – К., 2003. – 246 с.
6. Кривошеєва О.І. Розвиток професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.І. Кривошеєва ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
7. Кукуев А.И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза / А.И. Кукуев // Новые Знания. – М., 2009. – № 1. – С. 25–30.
8. Міклашевич Н.В. Особистісно діяльнісний підхід до навчання майбутніх інженерів будівельників / Н.В. Міклашевич, І.Г. Саркісова, С.В. Суворова // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. – 2011. – № 2 (88). – С. 7–12.
9. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олійник Віктор Васильович. – К., 2004. – 489 с.
10. Педагог професійної школи : метод. посіб. / наукова редакція Л.В. Нестерової, Т.М. Герлянд. – К. : ПІТО НАПН України, 2012. – 264 с.
11. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 р. № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.
12. Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.10.2009 р. № 749 (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і нау-



ки від 29.12.2009 р. № 1238) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/proftech/4541/>.

13. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

14. Торба Ю.І. Педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрій Іванович Торба ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 260 с.

15. Торба Н.Г. Особистісно орієнтований підхід у роботі педагога ПТНЗ : навч.-метод. посіб. / Н.Г. Торба. – Донецьк : ПО ІПП УМО, 2012. – 78 с.

16. Юртаєва О.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.О. Юртаєва ; НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2011. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

---

**Ковальчук В.И. Теоретические основы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ в системе повышения квалификации**

*В статье в обобщенном виде представлены и охарактеризованы научные основы разрешения проблемы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ в системе повышения квалификации. Проанализированы последние научные публикации по данной теме. Определены нерешенные проблемы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ в системе повышения квалификации, а также перспективные направления дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, мастер производственного обучения ПТУ, повышение квалификации, развитие, научные исследования.

**Kovalchuk V. The theoretical ground for development of pedagogical mastership of masters of industrial training in technical vocational colleges in the system of qualification improvement**

*The author gives the general characteristics of scientific basis of solution to the problem of pedagogical mastership of masters of industrial training in technical vocational colleges in the system of qualification improvement. The author analyses the latest scientific publications on certain problems. The article describes the unsolved aspects of development of pedagogical mastership of masters of industrial training in technical vocational colleges in the system of qualification improvement and prospective directions of further research.*

**Key words:** pedagogical mastership, master of industrial training of technical vocational colleges, qualification improvement, development, scientific research.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті науково обґрунтовано необхідність модернізації освіти в умовах глобалізації суспільства. Визначено основні концептуальні підходи до модернізації професійної підготовки викладачів в умовах їх навчання в магістратурі.*

**Ключові слова:** модернізація вищої освіти, модернізація професійної підготовки викладачів, системний підхід, синергетичний підхід, компетентнісний підхід, комплексний підхід.

Усвідомлення пріоритету і значення якості вищої освіти в цивілізованому розвитку провідними країнами світу стає дедалі очевиднішим. Головними рисами сучасного соціально-економічного стану України також є дієвий вплив на модернізацію вищої освіти, який ґрунтується на врахуванні демократичних перетворень у суспільному житті, інформаційно-технологічних та комунікативних змін, посилення глобалізаційних процесів і суспільної конкуренції, що вимагає від ВНЗ підготовки компетентних фахівців високої якості як головного фактора конкурентоспроможності й економічного розвитку України.

Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [2], модернізація і розвиток освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні.

Але глибина перетворень у галузі вищої освіти, темпи їх здійснення не задовольняють потреб і вимог ані суспільства, ані держави, ані особистості. Гальмують цей процес існуючі суперечності між:

- зростаючими вимогами відповідності вищої освіти актуальним і перспективним потребам держави, що забезпечило б певне позиціонування України в Європі та світі, й відсутністю науково-теоретичного обґрунтування, прикладних розробок і відповідних моделей модернізації вищої освіти;
- новими вимогами до професійної діяльності викладача ВНЗ в умовах модернізації суспільства й орієнтацією змісту освіти на застарілі галузеві стандарти його підготовки;
- необхідністю наукового обґрунтування теоретико-методологічних засад модернізації професійної підготовки сучасного викладача та нерозробленістю відповідного понятійно-категорійного апарату;
- розривом між існуючою практикою підготовки викладачів вищої школи та новими вимогами, які висувуються до їх професійної компетентності, готовності успішно й кваліфіковано працювати в нових умовах.

Подолання виявлених суперечностей спонукає освітян-науковців і практиків до пошуку шляхів оновлення вищої освіти, зокрема модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, наукового обґрунтування

концептуальних підходів до створення й упровадження науково-методичної системи їх професійного зростання.

На наш погляд, модернізація вищої освіти – це комплексне, всебічне оновлення всіх ланок освітньої системи й усіх сфер професійної підготовки фахівців відповідно до вимог сучасної дійсності й часу. Постійне оновлення змісту й технології професійної діяльності фахівців вищої кваліфікації, підготовка яких здійснюється в університеті, вимагає від викладачів вищої школи, які здійснюють цю підготовку, особливої власної готовності до стрімкої перебудови своєї педагогічної діяльності. Тому однією з головних ланок реформи вищої освіти в Україні є модернізація процесу професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, оновлення цілей і змісту магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи, переорієнтація форм і методів її організації на засадах нової гуманістичної людиноцентричної парадигми.

Пошуки шляхів розв’язання проблеми модернізації професійної підготовки викладачів висвітлено в наукових працях А. Алексюка, В. Андрущенка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Д. Брунера, Л. Виготського, Л. Вовк, С. Гончаренка, В. Давидова, М. Данилова, Б. Єсіпова, Л. Занкова, І. Зязюна, Г. Костюка, А. Кузьмінського, В. Кузя, І. Лернера, В. Лугового, А. Мазаракі, М. Махмутова, А. Михайлушина, О. Мороза, Н. Ничкало, В. Омеляненка, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Пехоти, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, К. Ушинського, С. Чавдарова, М. Шута, Г. Щукіної та ін.

Зазначимо, що професійна підготовка викладачів вищої школи впродовж останніх десятиріч традиційно зосереджувалася в основному на оволодінні майбутніми фахівцями значним комплексом знань, не враховуючи глобальних викликів часу щодо комплексної модернізації системи професійної вищої освіти в Україні.

**Мета статті** – обґрунтувати концептуальні підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах їх навчання в магістратурі.

Вивчення сучасних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців дало можливість виокремити теоретичну основу концептуальних підходів модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи, а саме:

– основоположні державні документи: Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”, “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір;

– провідні положення щодо оновлення педагогічного процесу у вищій школі (А. Алексюк, Є. Барбіна, М. Гриньова, Н. Кічук, Л. Нечепоренко, В. Олійник, В. Пекельна, С. Сисоєва, Г. Сухобська, Т. Сущенко та ін.);

– акмеологічні теорії розвитку професіоналізму викладача (А. Деркач, Н. Кузьміна, Н. Протасова, В. Сластьонін та ін.);

– сучасні положення андрагогіки як науки про освіту дорослих (С. Вершловський, С. Змейов, Н. Ничкало та ін.);

– наукові розробки щодо сутності професійного розвитку особистості (І. Зязюн, Д. Леонтьєв, О. Омельченко, В. Москалець, Е. Помиткін, Г. Шевченко та ін.), зв’язку життєтворчості з розвитком особистості (І. Бех, І. Єрмаков,

Г. Несен, Г. Сагач, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.); суб'єктності особистості як основи її розвитку (Б. Ананьєв, Л. Виготський, З. Карпенко, О. Киричук, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.), потенціалу індивідуального буття людини та її розвитку (І. Маноха); потенціалу професійного саморозвитку (Р. Цокур);

– концептуальні положення про закономірності розвитку особистості, її творчу активність (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.).

Дослідження сучасних інноваційних тенденцій у вищій освіті підтверджують, що модернізація професійної підготовки викладача вищої школи є науково-педагогічним процесом, що спрямовується на збагачення ціннісних освітніх орієнтирів магістранта, яке забезпечується за умов цілеспрямованого педагогічного керівництва цим процесом, урахування тенденцій швидкоплинних концептуальних змін в освіті, освітнього та життєвого досвіду, раціонального використання інновацій, високого рівня мотивації, інтенсивного короткотривалого навчання в магістратурі, практичних потреб, посилення емоційно-когнітивного аспекту, ліквідації психологічних бар'єрів тощо.

Модернізація професійної підготовки викладача ВНЗ є необхідною умовою розвитку його особистісно-професійного потенціалу, успішної професійної діяльності, формування професійної майстерності та досягнення вершин професійної культури в умовах трансформації суспільства. Це неперервний процес, який відбувається протягом усього періоду підготовки та професійної діяльності викладача вищої школи й забезпечує його адекватне реагування на зміну вимог соціуму.

Сутність процесу модернізації професійної підготовки викладача вищої школи полягає в побудові та реалізації оновленої системи його професійної підготовки, яка відповідає сучасним вимогам розвитку освітньої галузі й збагачення знань і компетенцій педагога, формування нового рівня готовності до професійної діяльності, конструювання нового ідеального образу, виявлення нереалізованого потенціалу як основи для нового етапу пошуку й реалізації професійного шляху.

Модернізацію професійної підготовки викладача в умовах магістратури слід розглядати як оптимальне поєднання інноваційних і традиційних підходів до організаційно-педагогічного та наукового вдосконалення ефективного освітнього процесу, впровадження та поновлення передових ідей, освітніх технологій, форм і методів із метою цілеспрямованого професійного зростання магістранта.

Компоненти модернізації професійної підготовки викладача вищої школи зумовлюють інтенсивний розвиток духовного, професійного потенціалу, єдність спілкування, творчості й самотворення особистості викладача ВНЗ.

Аналіз літератури й емпіричного досвіду щодо впровадження та модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи привели до висновку, що при проектуванні модернізованої системи професійної підготовки викладача у ВНЗ необхідне інтегративне застосування вже відомих, які виправдали себе, методологічних підходів (системного, синергетичного, комплексного, діяльнісного та інших) та сучасних освітніх концепцій.

Розкриємо зміст деяких основних методологічних підходів, які доцільно застосовувати при проектуванні та реалізації модернізованої професійної підготовки викладачів вищої школи, й основні принципи їх реалізації.

Важливим методологічним підходом у науково-методологічних дослідженнях, за С. Гончаренком, є системний підхід, який виходить із того положення, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами [1, с. 76].

Системний підхід дає змогу розглядати підготовку майбутніх викладачів як педагогічну систему, основні елементи якої відповідають основним професійним функціям викладача вищої школи. У контексті модернізації професійної підготовки викладача в умовах магістратури системний підхід дає можливість розглядати процес професійної підготовки як систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, які забезпечують цілісне уявлення про істотні ознаки викладацької діяльності; вчасно вносити корективи в цей процес відповідно до швидкозмінюваного навколишнього середовища. Методологічною основою реалізації цього підходу є його основні принципи: структурність; ієрархічність; цілісність; інваріантність; стійкість; керованість; адаптивність; взаємозв'язок системи із середовищем; множинність опису; взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів на різних етапах функціонування системи підготовки; різноманіття і спадкоємність цілей, а також способів їх досягнення.

Вимога дотримання принципів системного підходу зумовлена тим, що структуру професійної підготовки викладачів вищої школи можна охарактеризувати як динамічну, розвиток якої визначається перманентною зміною внутрішніх станів майбутнього викладача, постійним переглядом його особистих і професійних цінностей.

У педагогічному процесі чітко виявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовими положеннями про відкритий характер будь-якої із соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. Синергетичний підхід означає природовідповідність самоорганізації професійної підготовки, перехід від закритої до відкритої (доступною для впливу суспільства) системи освіти. Цей підхід здатний перетворити освіту зі способу навчання людини в засіб формування адекватної цьому суспільству творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого зростання та самовдосконалення [1].

Синергетичний підхід забезпечує нелінійну взаємодію, узгоджену діяльність викладача і студентів, створюючи умови для генерації нового знання й багатоваріантності шляхів розвитку суб'єктів освітнього процесу, сприяє взаємозбагаченню інформаційного освітнього середовища й особистісного знання суб'єктів освітнього процесу, зумовлює їх розвиток. Синергетичний підхід базується на принципах системного синергізму, проблемності, суб'єктивності, полілогічності, рефлексивності, відкритості та соціального партнерства; нелінійності освітніх систем; урахуванні внутрішніх тенденцій розвитку систем та їх узгодження із поставленими цілями.

Компетентнісний підхід як система дослідницьких процедур виступає критеріальною базою для оцінювання ефективності професійної підготовки майбутнього викладача, дає змогу розкрити структуру професійної компетентності (кінцевої мети професійної підготовки), виявити основні фактори, що впливають на результативність педагогічного процесу, а також фактичні напрями його здійснення. Цей підхід передбачає активізацію професійно-особистісного зростання майбутнього викладача на основі оволодіння ним сукупністю професійних ком-

петенцій, необхідних і достатніх для ефективного виконання завдань професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника має ґрунтуватися на його професійному й особистісному досвіді, сукупності психолого-педагогічних, методичних та інших знань, навичок і вмінь, сприяючи його розвитку й саморозвитку в процесі свідомого особистісного та професійного становлення в педагогічній діяльності [3].

Компетентнісний підхід реалізується системою принципів: фундаменталізації, інтегративності, варіативності освіти, професійної спрямованості, перетворення наявних та вироблення нових особистісно-професійних орієнтирів, єдності навчання і саморозвитку фахівця як умови становлення професійної індивідуальності, акмеологічної орієнтації на найвищі досягнення і найбільш результативні способи діяльності викладачів вищої школи.

Діяльнісний підхід дає можливість досліджувати процес професійної підготовки викладача з позиції різноманітних видів його майбутньої професійної діяльності, вивчати зміст професійної підготовки, оптимізувати способи її здійснення, визначати шляхи практичного вдосконалення.

Головне положення діяльнісного підходу – діяльність визначає свідомість [4]. Із цього положення випливає теза про провідну роль діяльності в процесі освіти, що, зокрема, передбачає оволодіння студентами педагогічних магістратур найважливішими професійними вміннями та навичками. Відповідно до діяльнісного підходу вся практична робота викладача ВНЗ являє собою прийняття і реалізацію рішень у проблемних педагогічних ситуаціях, які постійно виникають. Тому навчити майбутнього викладача вирішувати професійні завдання можна тільки в практичній діяльності з вирішення реальних або навчальних педагогічних ситуацій.

Реалізація діяльнісного підходу передбачає врахування таких принципів, як комплексність, плановість, цілеспрямованість, безперервність, перспективність, активність і творча самореалізація суб'єктів освітнього процесу, єдність свідомості та діяльності, єдність навчання і самонавчання, оперативність, результативність. Для реалізації ідей і принципів діяльнісного підходу магістрантів необхідно залучити до різних видів професійної діяльності викладача вищої школи: викладання, організації позанавчальної діяльності студентів, проведення наукових педагогічних досліджень, методичної роботи тощо. Цей підхід має значний потенціал в організації рефлексії студентів, формуванні в них умінь і навичок критичного осмислення отриманих ними результатів.

Особистісно орієнтований підхід обґрунтовує необхідність побудови професійної підготовки майбутнього викладача як суб'єкт-суб'єктну систему, спрямовану на розвиток кожної особистості, надання їй своєї адаптивної ніші для більш повного розкриття здібностей та можливостей з урахуванням зони найближчого розвитку. Особистісно орієнтований підхід базується на принципах природовідповідності, співпраці, інноваційності освіти, єдності освіти та самоосвіти, системності та стратегічної спрямованості процесу професійної підготовки, рефлексивно-розвивальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, ціннісної орієнтації на якість освіти, індивідуально-особистісний характер освітньої діяльності викладачів та студентів.

Педагогічний процес у вищій школі є багатофакторним і глибоко динамічним за своєю природою. Тому важливою вимогою до модернізації системи професійної підготовки майбутнього викладача є врахування неперервних змін, розвитку окремих елементів і педагогічної системи в цілому, що вимагає застосування комплексного підходу. Комплексний (цілісний) підхід передбачає виявлення різних факторів, що впливають на модернізацію професійної підготовки викладачів, дослідження основних суперечностей, труднощів і недоліків цієї підготовки, визначення цілеспрямованих, узгоджених заходів щодо оптимізації всіх елементів системи підготовки майбутніх фахівців. Враховуючи складний, багатоаспектний характер проблем модернізації професійної підготовки, доцільним є її комплексне, всебічне дослідження із застосуванням різноманітних наукових знань, засобів і способів. Комплексний підхід орієнтує опис структури модернізації професійної підготовки викладача згідно з принципами багатокритеріальності, поліфункціональності, доповнювальності, плюралізму, орієнтації системи підготовки на різноманіття потреб ринку праці, комплексного й системного характеру взаємодії управлінської та педагогічної діяльності, єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов.

Застосування розглянутих підходів до модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи не обмежує використання інших методологічних підходів і принципів їх реалізації, таких як: середовищний, ситуаційний, андрагогічний тощо. Реалізація кожного з наукових підходів у педагогічній освіті має певні можливості й перспективи, однак кожний із них має певні обмеження, які не дають змоги здійснити цілісну, комплексну професійну підготовку викладача ВНЗ, що відповідає багатоаспектності, складності, неординарності педагогічної праці. Ефективність педагогічної освіти може бути суттєво підвищена за умови застосування в професійній підготовці системної інтеграції наукових підходів, що дає змогу найбільш оптимально використовувати їх сукупний методологічний потенціал [4]. Вибір певного підходу чи оптимальне поєднання комплексу підходів до модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів зумовлюється особистісними цілями та мотивами магістрантів, їх попередньою підготовкою, готовністю до навчання за індивідуальною траєкторією.

**Висновки.** Отже, основою модернізації професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ є створення такої науково-методичної системи, яка інтегрує єдність діяльнісних, особистісних, змістовних і процесуальних компонентів упродовж усього терміну навчання в магістратурі й оновлює освітньо-професійне середовище на основі духовного взаємозбагачення й інтелектуальної співтворчості викладачів і магістрантів.

У подальших дослідженнях необхідно враховувати, що модернізація професійної підготовки викладача вищої школи, яка є необхідною умовою сучасного розвитку освіти та суспільства, вимагає ґрунтовних наукових пошуків відповіді на надзвичайно важливі запитання щодо: розуміння сутності модернізації професійної підготовки викладача вищої школи, обґрунтування нової парадигми магістерської підготовки освітян, оновлення її змісту, які б сприяли інтенсивному саморозвитку та професіоналізму науково-педагогічних працівників.

#### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Вінниця, 2008. – 278 с.

2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

3. Лузік Е.В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Е.В. Лузік, А.В. Полухін // Вища освіта України : теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Дод. 1. – Тематичний випуск: “Наука і вища освіта в Україні: технології взаємодії”. – С. 160–170.

4. Темина С.Ю. Возможности и пределы реализации научных подходов в педагогическом образовании / С.Ю. Темина // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 9. – С. 53–56.

*Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.*

---

**Кравченко В.Н. Концептуальные подходы к модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы**

*Статья посвящена научному обоснованию необходимости модернизации образования в условиях глобализации общества. Определены основные концептуальные подходы к модернизации профессиональной подготовки преподавателей в условиях их обучения в магистратуре.*

**Ключевые слова:** модернизация высшего образования, модернизация профессиональной подготовки преподавателей, системный подход, синергетический подход, компетентностный подход, комплексный подход.

**Kravchenko V. Conceptual approaches to modernizing vocational training high school teachers**

*The article highlights the need to modernize education in a globalized society. The basic approaches to upgrading training of teachers in terms of their Masters course.*

**Key words:** modernization of higher education, upgrading training of teachers, systematic approach, synergetic approach, competence approach, integrated approach.



## ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

*В статье рассматривается обучение иноязычному общению посредством формирования и развития навыков и умений аудирования как основы для формирования и развития других коммуникативных умений. Подчеркивается активная психологическая природа умения аудирования, рассматриваются содержательная сторона обучения, виды аудирования в зависимости от сферы приложения полученных знаний, глубины охвата содержания и коммуникативной направленности.*

**Ключевые слова:** *виды аудирования, коммуникативный потенциал, иноязычное общение, навыки, умения.*

Социокультурная ситуация в современной Украине, происходящие преобразования в экономической структуре общества, расширение деловых и культурных связей с зарубежными странами предъявляют новые требования к языковому образованию. Обществу нужны специалисты, не только знающие иностранные языки, но и умеющие общаться с представителями другой социокультурной общности. А. Леонтьев отмечает, что “усвоение иностранного языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности” [2, с. 272]. Роль иностранного языка в создании картины реального мира при этом особенно велика, так как он является “непосредственным выразителем мыслительного процесса” и “орудием познания, с помощью которого человек познает мир и культуру” [3, с. 134]. Он формирует личность человека и рассматривается нами как дополнительное средство социальной коммуникации, с помощью которого можно реализовать более широкие возможности межличностного и профессионального общения и развивать коммуникативный потенциал обучаемых.

В соответствии с коммуникативным подходом, который учитывает особенности реальной коммуникации, в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения. Коммуникативный подход предполагает формирование умений достигать ту или иную коммуникативную цель и характеризуется речевой направленностью процесса обучения, функциональностью отбора и организации материала, его ситуативностью, использованием аутентичных материалов, индивидуализацией процесса обучения и применением коммуникативных заданий. Именно эти черты коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам позволяют формировать и развивать умения общения и достигать конечную цель обучения, которая заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Моделирование общения должно быть согласовано с определением социально-коммуникативной роли собеседника и сферы общения. Сферы общения являются социально-коммуникативными моделями, определяющими сферы использования языка. Выделение соответствующих сфер языковой коммуникации позволяет отбирать языковой и речевой материал и задавать ситуативно-тематическую наполненность содержания обучения.

Коммуникативная направленность обучения иностранному языку реализуется в устной форме общения. Устная речь “существует исключительно в лоне акустического языкового общения, будучи его средством” [4, с. 173]. Устное начало обучения создает благоприятные условия для раскрытия коммуникативной функции языка и приближает процесс обучения к условиям реального общения. Современный подход к обучению иноязычному общению характеризуется тем, что аудирование становится основой общения, ведущим видом речевой деятельности для обучаемых, стимулируя формирование необходимых механизмов речи на иностранном языке сначала во внутренней, а затем и во внешней речи.

При таком подходе изучение иностранного языка как другой системы кодов базируется на восприятии речи на слух, формируя у студентов необходимую лингвистическую и психологическую базу из знаний, навыков и умений. В процессе аудирования формируются механизмы, обеспечивающие восприятие и понимание иноязычной речи на слух, внутренняя речь на иностранном языке. Аудирование также служит средством погружения обучаемого в языковую среду нового иностранного языка и выступает стимулом к общению. Вовлекая слушателя в процесс коммуникации, оно одновременно предоставляет слушателю необходимые речевые средства, которые он черпает из воспринятого на слух речевого стимула (устного сообщения) и приобретает способность участвовать в речевой коммуникации на иностранном языке.

Проблемам формирования умений аудирования посвящены работы Г. Колшанского, А. Леонтьева, Е. Пассова, В. Скалкина и др. Но данный аспект обучения иностранному языку, на наш взгляд, раскрыт недостаточно.

**Цель статьи** – рассмотреть обучение иноязычному общению посредством формирования и развития навыков и умений аудирования как основы для формирования и развития других коммуникативных умений; раскрыть активную психологическую природу умения аудирования, проанализировать виды аудирования в зависимости от сферы приложения полученных знаний, глубины охвата содержания и коммуникативной направленности.

Формирование коммуникативной компетенции означает развитие у обучаемых способности реализовывать общение в той или иной ситуации. Межличностное восприятие связано с усвоением культурологических знаний, социально-нормативных форм речевого поведения, пониманием контекста ситуации, что определяет перцептивную сторону общения. В речевом общении социальная роль отражается в тех требованиях, которые предъявляются обществом к содержанию речи индивида. Обучение двум видам общения – формальному или ролевому, для которого важно знание социальной роли, и неформальному или личностному, “когда люди, общаясь, видят друг в друге не их социальное положение, должность и т.п., а человека, личность со всеми ее свойствами” [5, с. 11], –

является необходимым условием формирования коммуникативных умений общения.

К целям обучения иноязычному общению относятся: речевой этикет, социальный этикет, установление контакта с людьми, осуществление социального взаимодействия, поиск и получение информации, выражение эмоций, желаний, этика дискуссионного поведения, передача общих значений, таких как пространство, время, количество, существование, умение идентифицировать личность и ее интересы, развитие умения понимать и интерпретировать социокультурные реалии иноязычной среды на материале аутентичных текстов общекультурного и познавательного плана.

Основную трудность при овладении иностранным языком представляет выработка навыков и умений аудирования и говорения. Причем, говорению невозможно научиться без аудирования. Они вместе образуют один акт устного общения.

Аудирование основано на умении, поэтому оно опирается на определенные навыки, главными из которых являются навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи на морфологическом и синтаксическом уровнях; навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний; навыки подсознательного восприятия звуков, звукосочетаний и интонаций, то есть звуковой стороны речи [5, с. 51].

Процесс аудирования связан с механизмом слуховой памяти, которую помогают развивать тренировочные упражнения. Самым сложным в процессе аудирования является механизм логического понимания. В этом случае не требуется многократное восприятие и воспроизведение одного и того же материала. Полное понимание речи на слух должно осуществляться целостно при однократном восприятии. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить пониманию не отдельных слов и фраз, а общему пониманию: о чем идет речь, где и когда происходит действие, кто его главные участники, и нацелить учащихся на восприятие текста в целом. Однако такое понимание возможно лишь при наличии у студентов развитых до автоматизма в процессе систематической практики речевых навыков. С самого начала следует приучать к восприятию речи в нормальном темпе и обязательно использовать возможность слушать устную речь в исполнении носителей языка.

Поскольку целью обучения выступает обучение иноязычному общению, необходимо особо отметить, что “умение общаться – это не сумма умений говорить, аудировать, читать и писать”, как отмечает Е.И. Пассов [5, с. 38], а более широкая система умений, включающая умения разного порядка и различной сложности. Среди умений устного общения выделяют несколько групп умений.

*Первая группа* – это собственно речевые умения, связанные с аудированием и говорением для устно-речевого общения. Эта группа включает такие умения, как умение слушать и понимать собеседника, вступать в общение в нужный момент, поддерживать его, учитывать компоненты ситуации общения, высказываться в нормальном темпе, передавая свои собственные переживания, отношение и мнение по поводу услышанной информации.

*Вторая группа* – это умения речевого этикета. К ней относятся умения, связанные с речевым поведением, обусловленным данной социокультурной об-

щностью: умение корректно обратиться и привлечь внимание, поприветствовать, познакомиться, пригласить, извиниться, поблагодарить, попрощаться и др.

*Третья группа* – умения невербального общения. Это адекватное применение мимики, жестов, поз, принятых в данной социокультурной общности. Неречевые или невербальные умения реализуются только непосредственно в общении и неразрывны с ним.

*Четвертая группа* – специальные умения общения, к которым относятся умения стратегического использования полученной информации в общении. К этой группе умений относятся умения: выразить просьбу, согласие/несогласие, утверждение, вопрос, заинтересованность, а также умение планировать дискурс, управлять им и достигать поставленной цели. Обучение специальным умениям иноязычного общения позволяет развивать технику общения на уровне реализации тактических функций говорения и адекватного коммуникативного воздействия.

Особенностью современного метода обучения является использование аудирования в качестве ведущего вида речевой деятельности, развивая который, мы развиваем все указанные группы умений. Данный метод обучения иноязычному общению позволяет развивать у обучаемых стратегии восприятия и переработки информации от формы к содержанию и от содержания к форме.

Языковая база, навыки и умения, сформировавшиеся в процессе аудирования, являются для обучаемого основой развития способности к формированию и формулированию мысли на иностранном языке. Использование разных форм общения (направленное, прямое, монологическая речь, диалогическая речь, парная работа, групповая работа, работа в малых группах, контролируемое в разной степени общение на занятии) позволяет применять общие и составные навыки перцепции и умение аудирования для развития более сложных операциональных речевых действий и умений. Информация, воспринятая на слух, становится стимулом к осмыслению, к активизации знаний и умений, а также к обсуждению, так происходит постепенный переход от рецептивной деятельности обучаемого к продуктивной, при этом общение происходит на различных уровнях коммуникации.

Создание преподавателем коммуникативных ситуаций на занятии на основе изучаемой темы позволяет обучаемым не только узнать полезные языковые структуры, но и развивать у обучаемых способность соотносить эти структуры с коммуникативными задачами в заданной коммуникативной ситуации. Это позволяет создавать условия в аудитории для использования своего, пусть даже небольшого, лингвистического опыта в целях общения. Это, в свою очередь, развивает речевые навыки и умения, так как систематическая практика во время занятия в применении своего лингвистического ресурса для передачи значений приводит к тому, что обучаемый приобретает не только набор лингвистических форм, но и набор стратегий, как ими пользоваться. Ситуативно-тематическая группировка материала позволяет укрупнить дозы учебного материала, помогает соблюсти принцип преемственности, разнообразить систему упражнений и добиться практического владения иноязычной речью, обусловленной сферами общения. Кроме того, организация материала по тематическому принципу обеспечивает высокую повторяемость слов и словосочетаний, понятий и терминов, ха-

рактерных для выбранной сферы деятельности обучаемых, и способствует формированию у студентов активного и пассивного словаря, необходимого для общения.

Другим компонентом речевого материала является текст. Именно текст выступает основной коммуникативной единицей для обучения студентов языку как средству общения. При таком обучении заложена основа для формирования доминанты слухового восприятия, так как мы прибегаем к так называемому “осмысленному аудированию”: студенты воспринимают информацию на слух, представленную в виде текста в предъявлении преподавателем с визуальным подкреплением, но без опоры на печатный текст. Аудирование речи преподавателя является более легким видом деятельности для слушающего, чем аудирование с диска, так как при прослушивании диска отсутствует зрительная опора, то есть визуальный контроль артикуляции, мимики, жестов, движений тела, контакт глаз, которые являются невербальными средствами общения и во многом способствуют пониманию вербальной речи.

Средства невербальной коммуникации играют существенную роль при восприятии речи на слух, значительно облегчая процесс смысловой обработки аудитивной информации. Наша задача – облегчить этот процесс, а не усложнять его, затрудняя восприятие и смысловую обработку. Восприятие звучащей речи с диска является дополнительным ресурсом, позволяющим разнообразить виды работы в аудитории и обеспечить прослушивание аутентичного материала.

Для обучения аудированию с пониманием основного содержания можно использовать смоделированные преподавателем тексты монологического характера, употребляемые в рамках социокультурной сферы, а для обучения аудированию с полным пониманием содержания (профессиональное аудирование) – тексты естественно-научной тематики, представленные научно-популярным стилем.

В результате систематической специально организованной практики в аудировании разных видов: организованное/неорганизованное, глобально-детальное, общекоммуникативное и профессиональное – у обучаемых развивается коммуникативное умение аудирования, охватывающее как сферу межличностного общения, так и профессионально ориентированную.

Из вышесказанного можно сделать **выводы**, что аудирование является сложной рецептивной мыслительной деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом общении. Часто помимо восприятия речи со слуха мы выполняем и другие действия – наблюдаем, говорим, пишем и др., но, как правило, необходимо понимать то, что слышишь. Овладение аудированием дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить учащихся внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке. Аудирование служит мощным средством обучения иностранному языку. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

**Список использованной литературы**

1. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // ИЯШ. – 1985. – № 1. – С. 10–14.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
4. Скалкин В.Л. Структура устной язычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке / В.Л. Скалкин // Общая методика обучения иностранным языкам / сост. А.А. Леонтьев. – М., 1999. – 360 с.
5. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Терминасова. – М. : Слово, 2000. – 264 с.

*Статья поступила в редакцию 06.02.2013.*

---

**Леоненко Н.А. Навчання аудіюванню як спосіб розвитку комунікативного потенціалу студентів**

*Статтю присвячено навчанню іношомовного спілкування шляхом формування й розвитку навичок і вміння аудіювання як основи для формування та розвитку інших комунікативних умінь. Підкреслено активну психологічну природу вміння аудіювання, розглянуто змістовний аспект навчання, види аудіювання залежно від сфери застосування здобутих знань, глибини обсягу змісту та комунікативної спрямованості.*

**Ключові слова:** *види аудіювання, комунікативний потенціал, іношомовне спілкування, навички, вміння.*

**Leonenko N. Teaching audition as means of developing communicative potential of students**

*Teaching foreign language communication by means of forming and developing skills and techniques of listening comprehension as a base for forming and developing other communicative skills has been examined in the article. The active psychological nature of the listening comprehension skill has been emphasized, the substantial side of teaching, types of listening comprehension depending on the sphere of application of received knowledge, depth of content range and communicative orientation have been studied.*

**Key words:** *types of audition, communicative potential, foreign language communication, forming and developing skills and techniques.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті висвітлено теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі. Показано актуальність цієї проблеми у контексті підготовки майбутнього педагога та формування технологічної грамотності. Розкрито сучасні дослідження щодо особистісно орієнтованої освіти та навчання, зокрема щодо формування механізму самореалізації та самоорганізації особистості студента. Визначено сутність особистісно орієнтованого навчання у вищій школі, його принципи, моделі (соціально-педагогічну, предметно-дидактичну, психологічну), функції (вибірковості, релаксації, відповідальності, автономності) та форми. Значну увагу приділено засобам забезпечення особистісного підходу до навчання, зокрема проблемним ситуаціям, дидактичним іграм, різним формам самостійної роботи. Також акцентовано на особливостях взаємодії викладача та студента.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтоване навчання, вища школа, викладач, студент, принципи, моделі, функції.

Соціально-економічні зміни в Україні привели до створення нової парадигми освіти, одним із головних постулатів якої є потреба в розвитку інноваційного потенціалу суспільства. Внаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття та самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється й у педагогічній освіті. Ідея особистісної та практично орієнтованої підготовки майбутнього вчителя розкрита у вітчизняній психолого-педагогічній літературі теоретико-методологічного рівня (І. Бех, В. Євдокимов, О. Падалка, І. Прокопенко). Одним із провідних завдань має стати створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія. На жаль, на сьогодні проблема технологічної грамотності та культури вчителя недостатньо розроблена в науці й практиці вітчизняної педагогічної освіти. Однією з найперспективніших ліній дидактичних і методичних досліджень в Україні має стати найближчими роками опрацювання технологій індивідуально чи особистісно орієнтованого навчання, метою якого слід відзначити не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення студентів досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного студента [3]. При особистісно орієнтованому навчанні в центрі уваги навчального процесу перебуває кожен студент як особистість зі своєю самобутніс-

тю, унікальністю. Має змінитися сам вектор руху: не від педагогічних впливів на студента, а від самого студента, який вибірково ставиться до цих впливів, не асимілює їх у заданому вигляді. Щоб зробити студента справжнім суб'єктом освітнього процесу, необхідно змінити всю технологію цього процесу.

Сучасні технології навчання у ВНЗ орієнтовані на створення умов для самовираження і саморозвитку майбутнього педагога. Однією з таких технологій є особистісно орієнтована технологія навчання, у центрі якої перебуває особистість студента, її самобутність, самоцінність. Становлення особистісно орієнтованого навчання у вищій школі зумовлене соціально-економічними змінами в нашому суспільстві, розвитком ринкових відносин. Нині суб'єкти праці вільно розпоряджаються своїм основним капіталом-кваліфікацією, самостійно обирають для себе вид праці. Ринкові умови вимагають професійної мобільності, високої компетентності, ряд особистісних якостей [4].

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виділився в 50-х рр. ХХ ст. У рамках цього напрямку людина розглядалася як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Людина – це активна творча істота, тому вона в змозі впливати на свою долю. Із самого початку гуманістичний підхід займався вивченням можливостей і обдарувань людини та був спрямований на здорового, творчого індивіда. На сьогодні світова наука пов'язує з ним імена Р. Бернса, К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, К. Хорні та інших. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, В. Давидов, Л. Проколієнко, В. Татенко, Т. Титаренко, І. Якиманська та ін. У 70–90-х рр. ХХ ст. питання необхідності особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, В. Сухомлинського та інших [3].

Останніми роками значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О. Барабанщиков, М. Феденко), принцип “діяльнісно-особистісного підходу” (В. Андреев), “індивідуально-особистісний підхід” (О. Савченко) [1].

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І. Бех, В. Рибалка, В. Сериков, І. Якиманська та ін. І. Якиманська, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Проектує регулятиви для практики освіти, яка має стати альтернативною традиційному навчанню.

В. Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за ним права на самовизначення та самореалізацію, а в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.



*Мета статті* – висвітлити теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі, визначити його сутність, принципи, моделі та форми у контексті підготовки майбутніх педагогів.

Особистісний підхід у сучасній науці розглядається як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі ґрунтується на певних принципах:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [5].

За таких умов відбувається гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття неповторної індивідуальності. Тому основними функціями стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освіта, як у традиційній системі. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, її інтелектуальному, духовному й фізичному зростанню, соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнавальної діяльності, то особистісно орієнтоване навчання виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду самого студента як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Визнання студента головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка.

І. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну [4].

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завданням ВНЗ є наближення кожного студента до її параметрів. Технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості “ззовні”, без урахування суб'єктного досвіду студента. Це виражається в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності. Предметно-дидактична модель особистісно

орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організуються в міру їх об'єктивної складності, новизни, складності переробки, а не рівня розвитку студента. Технологія предметної диференціації будується на врахуванні складності й обсягу навчального матеріалу. Вона забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами. Ця технологія не стосується духовної сфери – національних і світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктивного досвіду студента. Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки спочатку зводилась до визнання відмінностей у пізнавальних можливостях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здатності до навчання. При цьому метою освітнього процесу є її корекція як пізнавальної активності. Особистісно орієнтована освіта має створити умови для повноцінного розвитку цих функцій, важливих для організації педагогічного процесу ВНЗ. Це:

- функція вибірковості (здатність студента до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);
- функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості;
- формувальна функція (формування образу “Я”);
- функція відповідальності (“Я відповідаю за все”);
- функція автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [3].

Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі потребує корекції змісту освіти, форм і засобів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати все необхідне студентові для формування та розвитку його особистості, для формування професіонала.

У вітчизняній практиці оптимальною формою організації навчального процесу вважають колективні та групові заняття. Така практика суперечить одному з пунктів Болонської угоди, який передбачає домінанту індивідуальних занять. Однак для виявлення позиції особистості потрібні аудиторія, слухачі, глядачі. До того ж така підміна порушує традицію української “гуртової школи”. Тому найкращим виходом із цієї ситуації є розумне поєднання масових, групових та індивідуальних форм навчання. Важлива роль в особистісно орієнтованому навчанні відведена діалоговим лекціям, дискусіям, спеціальним тренінгам, організаційно-діяльнісним, імітаційним іграм, семінарам-тренінгам, вирішенню проблемних ситуацій тощо [1].

Ефективність особистісно орієнтованої освіти значною мірою залежить від правильно вибудованого її змісту, до якого висувають такі вимоги:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, у тому числі досвіду його попереднього навчання;
- виклад знань викладачем повинен бути спрямований не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання самоцінної діяльності студента, можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження;

– конструювання й організація навчального матеріалу таким способом, щоб студент сам вибирав зміст, вид і форму при виконанні завдань, вирішуванні завдань тощо;

– виявлення й оцінювання способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, постійно та продуктивно [5].

До найпоширеніших засобів забезпечення особистісного підходу зараховують (В. Серіков) світоглядні парадокси, проблемні ситуації, показ, критерій, що приводять до створення наднових теорій; фундаментальні експерименти та їх обговорення; авторські пізнавальні завдання, вправи, дидактичні ігри; засоби автоматизованого контролю; парадоксальні досліди, висунення гіпотез; рефлексію логіки викладу; спостереження та експерименти; ефективні технології навчання; різноманітність форм самостійної роботи та ін. У реалізації особистісно орієнтованого навчання особлива роль відведена педагогічному спілкуванню суб'єктів навчального процесу у вищій школі (викладачів та студентів). Воно створює умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надає навчанню характеру співпраці, забезпечує досягнення мети та завдань навчання, сприяє розвитку студентів і підвищенню професійно-педагогічного потенціалу викладачів [2].

**Висновки.** Отже, у науковій літературі особистість розглядається як педагогічна категорія, що відображає специфічну сферу освіти та розвитку людини, й із цього погляду є специфічною метою цієї сфери. Якщо під час проектування традиційного процесу навчання предмета є фрагмент змісту навчання і його діяльнісно-процесуальне забезпечення, то в особистісно орієнтованій освіті елементом проектування стає подія в житті особистості, яка дає цілісний життєвий досвід, у якому знання – його частина. До особистісних дій того, хто навчається, можна зарахувати: досягнення бажаних результатів, вибір ступеня складності завдання, оцінювання досягнутих результатів у навчанні, самостійне прийняття рішень, моделювання свого життєвого шляху, виявлення особистісних проблем, самовизначення щодо життєвих цінностей.

Стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищій школі. Ряд аспектів потребує подальших наукових розвідок, зокрема використання особистісно орієнтованих технологій у процесі практики, організації самостійної роботи студентів та ін.

#### **Список використаної літератури**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
3. Пехота О.М. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О.М. Пехота, А.З. Кік-тенко, О.М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 495 с.

*Стаття надійшла до редакції 16.02.2013.*

**Машкина Л.А. Теоретические основы личностно ориентированного обучения в высшей школе**

*В статье рассматриваются теоретические основы личностно ориентированного обучения в высшей школе. Показана актуальность данной проблемы в контексте подготовки будущего педагога и формирования технологической грамотности. Раскрыты современные исследования личностно ориентированного образования и обучения, в частности формирования механизма самореализации и самоорганизации личности студента. Определена сущность личностно ориентированного обучения в высшей школе, его принципы, модели (социально-педагогическая, предметно-дидактическая, психологическая), функции (избирательности, релаксации, ответственности, автономности) и формы. Значительное внимание уделено средствам обеспечения личностного подхода к обучению, в частности проблемным ситуациям, дидактическим играм, различным формам самостоятельной работы. Также акцентировано на особенностях взаимодействия преподавателя и студента.*

**Ключевые слова:** личностно ориентированное обучение, высшая школа, преподаватель, студент, принципы, модели, функции.

**Mashkina L. Theoretical foundations student-centered learning in high school**

*The article highlights the theoretical principles of person-centered learning in higher education. Show the relevance of this issue in the context of preparation of future teachers and shaping technological literacy. Solved contemporary research on personality-oriented education and training, particularly concerning the formation mechanism of self-realization and self-identity of the student. The essence of student-centered learning in higher education, its principles, models (social, pedagogical, subject-didactic, psychological) functions (selectivity, relaxation, responsibility, autonomy) and forms. Considerable attention is given to the provision of personal approach to learning, including problem situations, didactic games, various forms of self and others. Also emphasis on the peculiarities of the interaction of teacher and student.*

**Key words:** personality-oriented education, high school, teacher, student, principles, models, functions.

## ВИВЧЕННЯ РІВНЯ АДЕКВАТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ В СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”

*У статті досліджено проблему адекватності професійного ставлення до себе в студентів старших курсів спеціальності “Фізичне виховання”. Використано методiku вивчення самооцінки професійної придатності та здібностей до педагогічної діяльності, яка характеризує рівень адекватності професійного ставлення (ставлення до себе як професіонала), та подано порівняльну таблицю з узагальненими результатами дослідження.*

**Ключові слова:** адекватність, методика, професійне ставлення до себе, педагогічна майстерність.

Професійне ставлення до себе фахівців педагогічної діяльності є темою багатьох наукових досліджень (Е. Зеєр, І. Кон, А. Маркова). Зазначимо, що особливої актуальності набуває проблема професійного розвитку особи саме в період навчання у ВНЗ. Професійне становлення сучасних студентів багато у чому не відповідає традиційному сценарію. На цей момент науковці не мають єдиного бачення щодо вирішення цієї проблеми.

На заваді цьому стоїть низка перешкод соціально-гуманітарного характеру, як-от: необґрунтоване зростання кількості, але на шкоду якості закладів, які готують майбутніх учителів фізичного виховання; відсутність адекватної системи відбору здатних до педагогічної справи осіб; інволюція статусу професії вчителя фізичного виховання в молодіжному середовищі; занепад матеріально-технічної бази професійно-педагогічної підготовки тощо.

На цьому наголошують провідні фахівці Національної академії педагогічних наук і спеціалізованих фізкультурно-спортивних та педагогічних вишів. У межах фундаментальних досліджень триває відродження найбільш цінних і перевірених історичних ідей, інвентаризуються інноваційні резерви всієї галузі гуманітарних знань, серед яких останнім часом домінують наукові здобутки їхніх сучасних послідовників у педагогічній галузі, таких як: Ш. Амонашвілі [1], І. Зязюн [3], Г. Хозяїнов [8]; теоретичні погляди педагогів у галузі спорту, таких як: О. Петунін [7], Б. Шиян [9], теоретико-методичні концепти розвитку когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових властивостей учителя.

Підсумки аналізу сучасного стану професійної діяльності й фахової підготовки вчителів фізичного виховання дали змогу визначити суперечність між низьким професійним статусом учителів фізичного виховання і їхніми потребами в професійному самоствердженні, задоволеності від професійної діяльності.

Бажання усунути цю суперечність, використовуючи резерви навчально-виховного процесу вищої школи, зумовлює потребу у вивченні рівня адекватності професійного ставлення до себе в студентів старших курсів спеціальності “Фізичне виховання”.

*Мета статті* – науково-практичне висвітлення рівня адекватності професійного ставлення до себе в студентів старших курсів спеціальності “Фізичне виховання”.

Перш ніж розглядати рівень адекватності професійного ставлення до себе, слід визначитися щодо термінологічних засад цього феномену, для цього проаналізовано визначення цього поняття в існуючих наукових джерелах.

Основою професійного ставлення до себе особистості є суб’єктно орієнтований підхід, у межах якого під розвитком розуміється усвідомлений вибір і завоювання суб’єктом навчальної та професійної діяльності в процесі особистісного становлення [2].

Професійне ставлення до себе включає усвідомлення людиною норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей, розуміння себе як професіонала з певним рівнем самосвідомості, впевненості в собі, прагнення до самореалізації. Професійне становлення в своєму розвитку проходить такі стадії: формування професійних намірів, що виникає вже на етапі старшокласника, професійне навчання, професійна адаптація в більш пізньому періоді становлення, часткова чи повна реалізація особистості в професійній діяльності [5].

Ставлення до себе розуміють як загальну життєву настанову, що виникає на основі зіставлення образу “Я” суб’єкта з ідеальним образом “Я”. Однак первинним є саме почуття чи переживання. Зокрема, К. Роджерс вважає, що самоприйняття – це прийняття себе в цілому, незалежно від особистісних якостей, а самооцінка – це ставлення до себе як носія певних властивостей.

Так, у підручнику “Педагогічна майстерність” зазначено, що “завдання вищого педагогічного навчального закладу – допомогти студентові опанувати основи майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності: сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій”.

Питання про співвідношення зазначених категорій вирішується по-різному: вони виступають або умовами, або засобами, або результатом розвитку одна одної.

Дослідження адекватності професійного ставлення до себе оцінює установки студента до себе як суб’єкта праці (такі як наявність бажання шукати нові методи навчання, здатність витримувати високе напруження педагогічної праці тощо). На нашу думку, важливим індикатором сформованості цього критерію може бути рівень самооцінки майбутнім учителем фізичного виховання своїх педагогічних здібностей.

На нашу думку, латентна ієрархія цінностей, отримана в результаті цієї процедури, може слугувати надійним показником рівня адекватності професійного ставлення до себе, пов’язаного з професійно важливими установками майбутніх учителів фізичного виховання.

Ми використали методику вивчення самооцінки професійної придатності та здібностей до педагогічної діяльності [6], яка характеризує рівень адекватності професійного ставлення до себе (ставлення до себе як професіонала). За основу використання цієї методики в нашому дослідженні взято ідею про те, що рівень професійної самооцінки пов’язаний із запитанням: чи бачать студенти себе в

професії, чи є професійна педагогічна діяльність для них цінною? Іншими словами, ми припускаємо: чим вища у студентів професійна самооцінка, тим краще вони усвідомлюють свою майбутню педагогічну діяльність.

У дослідженні взяли участь 64 студенти спеціальності “Фізичне виховання” Запорізького національного технічного університету та Класичного приватного університету, які закінчували своє навчання на рівні бакалавра.

Анкети та бланки методик роздавали під час навчальних занять. Студенти їх заповнювали вдома, після чого здавали в деканат.

Дослідження проведено під час навчання студентів (7 семестр). Узагальнені дані, отримані в ході дослідження, наведено в таблиці.

Таблиця

**Узагальнені результати дослідження майбутніх учителів  
фізичного виховання за діагностичною методикою вивчення самооцінки  
професійної придатності та здібностей до педагогічної діяльності**

Показники	Серед.	Станд. відх.
Сформованість самооцінки професійної придатності (позитивна множина)	0,73	0,17
Сформованість самооцінки професійної придатності (негативна множина)	0,29	0,17

Аналізуючи показники рівня ставлення до себе як професіонала, якими виступили результати, отримані за методикою “Вивчення самооцінки професійної придатності та здібностей до педагогічної діяльності”, бачимо, що за позитивною шкалою середній коефіцієнт становить 0,73; за негативною – 0,29. Отримані значення свідчать про завищену, суперечливу самооцінку рівня сформованості педагогічно значущих здібностей у більшості студентів. До того ж у них немає прагнення до професійного самовдосконалення. При цьому, скоріш за все, респонденти не уявляють, які саме якості потрібно в себе розвивати.

За цією методикою середні коефіцієнти не завжди відображають реальну ситуацію. Річ у тому, що в разі великої розбіжності результатів середнє арифметичне буде помилково вказувати на високий рівень сформованості самооцінки (близько 0,5).

Проте в нашому випадку результати можна вважати репрезентативними, свідченням чого є незначне стандартне відхилення за двома шкалами – 0,17.

Аналіз сформованості критерію за іншим показником – латентною ієрархією установок – дає змогу констатувати, що майбутні вчителі фізичного виховання дійсно ще не усвідомили специфіки майбутньої професійної діяльності. Так, найбільшу кількість кореляційних взаємозв'язків мають установки “Досягнення матеріального достатку” та “Досягнення самостійності, незалежності” (відзначимо їх як семантичні вузли). Одинадцять зв'язків має установка “Досягнення соціального престижу, кар'єра”. Установки, які характеризують гуманність майбутніх учителів фізичного виховання (такі як “Самореалізація в професії”, “Відповідальність за результат педагогічної взаємодії” тощо) перебувають у середині або на периферії семантичного простору.

При цьому вербальна та латентна ієрархія цільових установок не дуже відрізняються між собою, що приводить до незаперечного висновку: студенти, які брали участь у дослідженні, орієнтовані у своїй майбутній професійній діяльності.

льності, перш за все, на задоволення матеріальних потреб і досягнення кар'єрних успіхів. Цільові установки, пов'язані з розвитком учнів, отриманням позитивних емоцій від професійної діяльності, не мають достатньої привабливості для цього контингенту.

Отже, встановлені в ході констатувального експерименту факти довели загальний незадовільний стан рівня адекватності професійного ставлення до себе в студентів старших курсів спеціальності "Фізичне виховання".

**Висновки.** Дослідження стану адекватності професійного ставлення до себе в студентів старших курсів спеціальності "Фізичне виховання" на етапі закінчення базової освіти показало, що переважна кількість учасників експерименту за більшістю показників мають недостатній рівень сформованості окремих компонентів педагогічної майстерності, що підтверджує необхідність цілеспрямованої, спеціально організованої роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання проблеми адекватності професійного ставлення до себе майбутніх учителів фізичного виховання, але закладає теоретичний і методичний базис для розробки інноваційних технологій формування педагогічної майстерності, адаптованих до нових вимог сучасного освітнього та соціального простору. До перспективних наукових тем зараховуємо опрацювання шляхів організації психолого-педагогічної підтримки професійно-педагогічної самореалізації особистості вчителя фізичного виховання та її інформаційно-методичного забезпечення.

#### **Список використаної літератури**

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Зеер Є.Ф. Психология профессионального развития / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Академия, 2009. – 240 с.
3. Зязюн І.А. Сучасні технології професійної підготовки особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 7–11.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984. – С. 20.
6. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – М. : СМЫСЛ, 1988. – 32 с.
7. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры : учеб. пособ. для студентов пед. ин-в / О.В. Петунин. – М. : Просвещение, 1980. – 112 с.
8. Хозяинов Г.И. Определение уровня профессионализма преподавателя / Г.И. Хозяинов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. – М., 1993. – С. 149–156.
9. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Богдан Михайлович Шиян. – К., 1997. – 50 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*



---

**Папуча В.Н. Изучение уровня адекватности профессионального самоотношения у студентов старших курсов специальности “Физическое воспитание”**

*В статье исследована проблема адекватности профессионального самоотношения у студентов старших курсов специальности “Физическое воспитание”. Использована методика изучения самооценки профессиональной пригодности и способностей к педагогической деятельности, которая характеризует уровень адекватности профессионального самоотношения (отношение к себе как профессионалу), и представлена сравнительная таблица с обобщенными результатами исследования.*

**Ключевые слова:** адекватность, методика, профессиональное самоотношение, педагогическое мастерство.

**Papucha V. Study of level of adequacy of professional selfrelation for the students of senior courses of speciality “physical education”**

*In the article the problem of adequacy of professional selfrelation is investigational for the students of senior courses of speciality “physical education”. An author is use the method of study of self-appraisal of professional fitness and capacities for pedagogical activity which characterizes the level of adequacy of professional selfrelation (relation to itself, as to the professional), and a comparative table is given with the generalized results of research.*

**Key words:** adequacy, method, professional selfrelation, pedagogical trade.

## ШЛЯХИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті висвітлено проблему професійного самовдосконалення викладачів вищої школи, презентовано шляхи її вирішення через стимулювання власних роздумів і педагогічної рефлексії, самоусвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення; навчання грамотному самоаналізу; створення умов для мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуху до найкращого в собі.*

**Ключові слова:** педагог вищої школи, самореалізація, самоосвіта та самовиховання.

Однією з важливих вимог до особистості сучасного викладача ВНЗ є готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Це пов'язано зі швидкими змінами, які відбуваються сьогодні у суспільному житті, стрімким розвитком освітньої сфери, що зумовлює необхідність постійно вдосконалювати власну професійну майстерність, оволодівати сучасними концепціями підготовки фахівців, а також новими змістом, формами, методами, засобами викладання. Викладачі мають готувати підрастаюче покоління до вирішення нових професійних проблем, нових непередбачуваних життєвих ситуацій, передавати навички професійного самовдосконалення під час фахової підготовки студентів в умовах ВНЗ.

Зазначимо, що сьогодні питанням професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ не завжди приділяється належна увага, у зв'язку з чим виникає суперечність між вимогами практики у здатних до професійного саморозвитку педагогах та відсутністю спеціально створених у ВНЗ умов для цілеспрямованого, систематичного, педагогічного грамотного підвищення викладачами власного професійного рівня.

Із цього виникає ряд проблем, найважливішими з яких є:

- недостатній розвиток у викладачів потреби, мотивації до постійного самовдосконалення в умовах ВНЗ;
- зменшення адекватності самооцінки процесу та результатів власної праці й оцінного ставлення до себе й інших у зв'язку із новими вимогами підготовки до життя та професії;
- зменшення здатності викладача до конкурентоспроможності;
- використання для підготовки фахівців змісту, форм, методів і засобів, що швидко втрачають свою актуальність;
- втрата педагогом творчого підходу до життя та професії.

**Мета статті** – вивчити та віднайти шляхи вдосконалення умов, сприятливих для постійного професійного зростання педагогів у вищому закладі освіти.

Актуальність проблеми підготовки особистості (Н. Білоусова, О. Мерзлякова), майбутнього фахівця (Л. Дудікова, О. Ігнатюк), педагога (Л. Дорогих, О. Слободян, Л. Сущенко, А. Топчій, Т. Шестакова) до саморозвитку та самовдосконалення підтверджується й тим, що все більше сучасних дослідників звертаються до її вивчення в різних аспектах.

На необхідності постійної самопідготовки, самовдосконалення викладачів вищих закладів освіти наголошують Т. Борова, Т. Вахрушева, Л. Кайдалова, Н. Лосева, О. Мамічева, В. Тищенко, Н. Щокіна та ін.

Значний доробок сучасних учених у напрямі пошуку шляхів стимулювання процесу самовдосконалення фахівців потребує сьогодні узагальнення та творчого застосування у педагогічній діяльності викладачів ВНЗ.

Необхідність професійного самовдосконалення визначається специфікою діяльності викладачів ВНЗ.

Вищий навчальний заклад розглядається вченими як освітній осередок, що має постійно розвиватися, вдосконалюватися у зв'язку з вимогами сучасного життя (Т. Борова, Б. Гершунський, К. Корсак, О. Навроцький та ін.). Викладач виступає головним суб'єктом педагогічного впливу у вищому освітньому закладі, основною фігурою, якій належить стратегічна роль у розвитку особистості майбутнього фахівця. При чому, як зазначає О. Мамічева, структура діяльності викладача вищої школи включає ряд взаємозумовлених компонентів, зокрема: діагностичну, дослідницько-творчу, організаційну, методичну, аналітико-оцінну та іншу діяльність [4, с. 8].

Отже, викладач є ініціатором багатьох видів педагогічної діяльності, більшість з яких передбачає нестандартний творчий підхід, оскільки викладання, за влучною характеристикою В. Тищенко, – це рух, синхронна динаміка навчального матеріалу, людського розуму та людських душ [7, с. 24], що не витримує рутини та одноманітності. Н. Лосева, спираючись на аналіз педагогічного досвіду, наголошує, що чим яскравішою є індивідуальність викладача, тим гармонійніше поєднуються в ньому професіоналізм і духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює навколишню дійсність, а тому він цікавий для студентів і має великі можливості впливу на розвиток їх особистості [2, с. 7].

На думку дослідниці, творчого викладача характеризує, насамперед, потреба в самореалізації, тобто прагнення до найбільш повної реалізації своїх потенцій у професійній діяльності [2, с. 6].

Професійне самовдосконалення особистості розглядається вченими як цілеспрямована, систематична, високоорганізована й творча діяльність, що полягає в самостійному поглибленні й розширенні фахових знань, розвитку умінь, здібностей, професійно значущих якостей особистості та передбачає безперервне формування її кваліфікації й особистісне зростання [1, с. 6].

Професійне самовдосконалення педагога визначається Л. Сущенко як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і педагогічної рефлексії; мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуху до найкращого в собі [6, с. 6].

Т. Шестакова визначає такі ознаки професійного самовдосконалення, що відрізняють його від інших форм самоактивності педагога: аутоспрямованість (об'єкт і суб'єкт процесу вдосконалення збігаються); самостійність (завжди пе-

редбачає власну активність педагога); самодетермінованість (ініціатива завжди походить від самого педагога); усвідомленість (це процес не стихійний, а усвідомлений і вольовий); позитивна модальність (забезпечує досягнення позитивного результату, прогресу); творчий характер (передбачає пошук непередбачених засобів і шляхів); інтегративність (поєднує, “цементує”, спрямовує всі форми активності педагога) [8, с. 10].

Зважаючи на складний характер процесу самовдосконалення, можемо зазначити, що без створення у вищому закладі освіти сприятливих умов вдосконалювати та реалізовувати навички його здійснення викладачу не просто. До того ж самовдосконалення завжди базується на наявній у педагога визначеній мотивації до професійного зростання, що має бути сформованою саме в умовах вищого закладу освіти.

У педагогічній літературі наводяться такі умови, необхідні для формування професійної самосвідомості педагога, що сприяють виникненню у нього потреби у професійному самовдосконаленні:

- спрямованість свідомості на себе як на суб’єкт педагогічної діяльності;
- здатність до рефлексії;
- організація самопізнання;
- використання спільних форм діяльності;
- широке залучення до різних форм педагогічної діяльності;
- надання можливості для найбільш повного порівняння й оцінювання професійно важливих якостей, умінь і навичок;
- формування правильного оцінного ставлення до себе й до інших [2; 7].

На нашу думку, однією з головних умов самовдосконалення викладача виступає його повна та гармонійна професійна й особистісна самореалізація. Н. Комісаренко стверджує, що самореалізація – процес, спрямований на перспективу [5, с. 23–25]. Н. Лосєва наголошує, що самореалізація відіграє найважливішу роль у житті людини і по суті визначає весь її життєвий шлях. Умовою успішної самореалізації є динамічна, функціональна єдність, у якій образ світу і образ “Я” врівноважені через адекватне розуміння свого місця у світі [3, с. 55].

Самореалізація викладача як максимальне задоволення професійних прагнень і потреб є стимулом для подальшого розвитку особистості, творчого пошуку шляхів досягнення гармонії із середовищем, що постійно змінюється, з новими професійними та життєвими вимогами завтрашнього дня. Самореалізація викладача створює позитивну мотивацію для професійного зростання, отримання нових досягнень, опанування новими видами професійної активності.

Самореалізація створює основу для розвитку прагнення викладача до самовдосконалення, що здійснюється у двох взаємопов’язаних формах – самовиховання та самоосвіта, які, за характеристикою Н. Лосєвої, взаємодоповнюють одна одну, здійснюють взаємний вплив на характер роботи викладача над собою [2, с. 31].

Як самоосвіта (самостійне зацікавлене оновлення та поповнення знань, умінь, навичок), так і самовиховання (цілеспрямована робота викладача з формування позитивних характеристик власної особистості та компенсації негативних) починаються з формування мотивації.

На основі вивчення праць учених (Л. Дудікова, Т. Шестакова та ін.) та спираючись на результати досвіду вищих закладів освіти, зазначимо, що для

підвищення мотивації як педагогів, так і студентів до професійного самовдосконалення, необхідно посилювати зв'язок між груповими й індивідуальними формами педагогічної активності; залучати педагогів до обміну досвідом із колегами-практиками з відповідних сфер професійної діяльності, стимулювати розвиток навички моделювання професійних ситуацій; посилювати наукову роботу викладачів; створювати умови для кар'єрного зростання. Важливим є заохочувати викладачів до застосування на заняттях зі студентами групових дискусій, аналізу реальних професійних ситуацій, тренінгових технологій. Залучати їх до кураторської роботи, організації різних форм позааудиторної діяльності, де створювати ситуації, що стимулюють творче зростання педагогів та студентів: творчі зустрічі, акції та концерти; волонтерські проекти тощо.

Самовиховання передбачає самооцінку власної особистості, а самоосвіта – визначення рівня власної компетентності. Для цього викладачу необхідно скласти програму роботи над собою, де чітко визначити мету, орієнтовану на конкретний результат саморозвитку, а також кроки до її досягнення. Для кожного педагога така програма має суто індивідуальний характер, проте існують загальні види діяльності, що визначають її структуру. Так, робота викладача над собою завжди передбачає самопізнання: самопостереження, самооцінювання, самоаналіз; вольовий вплив: самопереконання, самоконтроль, самонаказ; самостимулювання: самосхвалення, самозаохочення, самопокарання.

Для стимулювання цієї діяльності необхідно запроваджувати у вищому закладі освіти такі форми організації активності викладачів, як науково-практичні семінари, тренінги, круглі столи, творчі зустрічі, присвячені висвітленню різних аспектів самовдосконалення педагогів. Серед тем, що необхідно висвітлювати у роботі з викладачами, – іміджеві питання; нагальні проблеми спілкування викладачів та студентів; підвищення ефективності педагогічної праці за допомогою ТЗН; питання опанування техніками самовивчення особистості викладача, методиками підвищення власної педагогічної майстерності тощо.

Підкреслимо, що самовдосконалення викладача є постійною систематичною роботою над собою, що має базуватися на певних внутрішньоособистісних настановах педагога. Серед порад, корисних для викладачів як суб'єктів самовдосконалення, такі:

- вважайте себе успішними, а невдачі – тимчасовим явищем, виправити яке ви цілком здатні;
- не ухиляйтеся від прийняття рішень, оскільки всі ваші прийняті рішення вже роблять вас переможцем;
- поважайте та розумійте себе, адже коли особистість не цінує саму себе, вона не здатна правильно оцінити інших, тим більше справити на них педагогічний вплив;
- вважайте все досяжним, ніколи не говоріть “я не можу”, “це неможливо”, оскільки для людини, що розвивається, недосяжне сьогодні стає доступним завтра;
- завжди доводьте розпочате до кінця – навчившись не відкладати справи на потім, ви навчитеся втілювати в життя будь-яку свою ідею, якою б грандіозною вона не була;

– вчіться самі відповідати за все, що трапляється з вами, не виправдовуйтеся, адже коли ви перекладаєте провину за власні недоліки чи помилки на іншу людину або непередбачені обставини, ви даєте змогу управляти собою чиннику, який не можете контролювати, а отже, у вашому житті завжди будуть переважають люди і ситуації, що заважають вам досягати своїх цілей;

– підтримуйте власний авторитет, відстоюйте свої права, не будьте байдужим – зберігаючи мовчання, людина погоджується зі зневагою з боку інших і посяганням на свої інтереси;

– не чекайте випадку, як це робить більшість, почніть змінюватися прямо зараз, вчіться бути задоволеним собою, своїми поглядами, здібностями, начальником, колегами, поліпшуйте все, що можете або хочете, інше приймайте таким, яке воно є.

**Висновки.** Отже, проблема професійного самовдосконалення викладачів вищої школи є сьогодні важливою й актуальною й потребує у сучасних умовах вивчення та пошуку шляхів розв'язання. Професійне самовдосконалення педагога розуміється як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і педагогічної рефлексії; мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуку до найкращого в собі. Умовою самовдосконалення викладача є достатній рівень його самореалізації, складовими – самоосвіта та самовиховання.

Шляхами самовдосконалення педагогів є запровадження у вищому закладі освіти таких форм організації активності викладачів, як науково-практичні семінари, тренінги, круглі столи, творчі зустрічі, присвячені висвітленню різних аспектів самовдосконалення педагогів; залучення викладачів до різноманітних форм позааудиторної роботи, волонтерської діяльності, творчого відпочинку.

Підкреслимо, що самовдосконалення викладача є постійною систематичною роботою над собою, що має базуватися на певних внутрішньоособистісних настановах педагога, для формування яких необхідними є поради психологів.

Створення та впровадження нових засобів стимулювання процесу самовдосконалення педагогів ВНЗ є перспективним напрямом подальшої наукової розробки досліджуваної проблеми.

#### **Список використаної літератури**

1. Дудікова Л.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Володимирівна Дудікова ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 22 с.

2. Лосєва Н.М. Самовдосконалення викладача : навч.-метод. посіб. / Н.М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 300 с.

3. Лосєва Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія / Н.М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с.

4. Мамічева О.В. Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : монографія / О.В. Мамічева. – Слов'янськ, 2009. – 274 с.

5. Комісаренко Н. Самореалізація як прояв соціального становлення особистості / Н. Комісаренко // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 23–25.

6. Суцєнко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.04 / Лариса Олександрівна Сущенко ; Університет менеджменту АПН України. – Київ, 2009. – 22 с.

7. Тищенко В.М. Викладач вищої школи: феномен професії : монографія / В.М. Тищенко. – Л. : Сполом, 2006. – 398 с.

8. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.*

---

**Петриченко Л.А. Пути профессионального самосовершенствования преподавателей высшего учебного заведения**

*В статье освещается проблема профессионального самосовершенствования преподавателей высшей школы, презентуются пути ее решения через стимулирование собственных размышлений и педагогической рефлексии, осознания личностью необходимости самосовершенствования; обучение грамотному самоанализу; создание условий для мотивированного, целенаправленного и хорошо организованного саморазвития лучшего в себе.*

**Ключевые слова:** педагог высшей школы, самореализация, самообразование и самовоспитание.

**Petrychenko L. The path of professional self-improvement of teachers of higher education**

*The problem of professional self – improvement of the High school teachers is cleared up in this article. The ways of its development through the own thoughts and pedagogical reflection are presented. The personal self-realization of the self-improvement necessity and teaching of the competent self-analization is depicted. The creation of the conditions for reasoned, single-minded and good organized self-motion to the best in yourself.*

**Key words:** teachers of the High school, self-fulfillment, self-education.

## СУТНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Теоретично обґрунтовано сутність естетичного виховання студентів вищого навчального закладу. Розглянуто проблему естетичної культури студентів як одного з найважливіших завдань. Зроблено висновок, що функціонування системи естетичного виховання залежить від усієї навчально-виховної роботи у процесі науково-педагогічного керівництва.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, структура виховання, естетика, ідеал, синтез.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція переходу до гуманістичної освіти, основою якої є збереження, трансляція й набуття духовних особистісних цінностей. Метою навчання в такому контексті має бути послідовна реалізація гуманістичного принципу – дбайливе ставлення до внутрішнього світу людини, її інтересів і потреб, збагачення її духовного потенціалу. Досягненню цієї мети сприяє впровадження в освітній процес особистісно орієнтованого підходу, спрямованого на цілісний розвиток особистості студента.

Одним із завдань вищої освіти в Україні є формування освіченої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини в умовах гуманізації та демократизації.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті визначено основну мету освіти, спрямовану на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів і розвиток художньо-творчих здібностей.

Формування художньо-естетичного смаку студентів є однією з актуальних проблем гармонійного розвитку особистості у ВНЗ, успішне вирішення якої поліпшує якість педагогічного процесу. Почуття й розуміння краси, художньо-естетичний смак не формуються самостійно, їх слід виховувати, послідовно формувати та розвивати.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати сутність естетичного виховання студентів вищого навчального закладу.

Проблема естетичного виховання, формування естетичної культури студентів є одним із найважливіших завдань, що стоять перед освітою. Зазначену проблему досліджено у працях відомих педагогів і психологів. Значний внесок у вивчення цього питання зробили вчені Арістотель, Н. Волков, Д. Лихачов, К. Маркс, Б. Неменський, Ф. Ніцше, Платон, Н. Ростовцев, Г. Сковорода, Сократ, В. Сухомлинський, Л. Толстой, З. Фрейд, Ф. Шиллер, які обґрунтували необхідність роботи із розвитку сприйняття з урахуванням особливостей естетичного розвитку студентів, характеру і рівня понятійного відображення, їх раціонального й естетично-емоційного пізнання.



Проблема естетичного виховання у естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів і діячів освіти Е. Водовозової, П. Каптерєва, С. Лисенкової, Е. Михеєвої, С. Русової, К. Ушинського та ін.

Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглянуто в наукових працях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова.

Психологічні основи естетичного виховання розкрито у працях Б. Ананьєва, Л. Божовича, Л. Виготського, І. Кона, Б. Теплова та ін.

Видатні вчені – Ю. Боров, О. Буров, В. Вансаалов, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Є. Квятковський, Л. Коган, М. Лайзеров, А. Макаренко, В. Розумний, В. Скатерщиков, В. Сухомлинський, В. Шестакова – зробили значний внесок у розробку теорії естетичного виховання. Насамперед вони визначили основні поняття, на які потрібно спиратися при побудові системи естетичного виховання.

Важливі питання теорії та методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях Л. Коваль, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.

Останніми роками опубліковано значну кількість праць, у яких розглянуто питання значення творчості та пізнавальної діяльності у процесі естетичного виховання школярів і студентів; розкрито механізми творчості; закономірності взаємозв'язку творчої діяльності з відтвореною дійсністю; сформульовані основні принципи формування творчої особистості (Б. Коротяєв, В. Левін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов).

Значний внесок у вирішення проблеми розвитку естетичної культури зробили зарубіжні та вітчизняні вчені М. Аріарський, Д. Генкін, Г. Єскіна, Г. Загадарчук, В. Кірсанов, О. Миронюк, І. Петрова, Ф. Соломонік, котрі розглядають процес естетичного виховання як цілеспрямоване формування якостей усебічно розвинутої особистості, що дає можливість їй сприймати природні та соціальні реалії, діяти та творити відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії та краси.

Як зазначено у численних публікаціях провідних науковців, на процес естетичного виховання впливають певні чинники, зокрема економічна криза, занепад культури, бездуховність і руйнація цінностей. Але найважливішою причиною занепаду художньо-естетичного виховання є гострий дефіцит кваліфікованих кадрів – вихователів дошкільних закладів, вчителів, викладачів і методистів навчальних закладів різних рівнів.

Слід зазначити, що існує безліч різних тлумачень поняття “естетичне виховання”, проте найбільший інтерес становлять такі:

1. Естетичне виховання – сукупність послідовних, взаємопов'язаних впливів на учнів під керівництвом викладача як засобами мистецтва так і самого життя, спрямованих на всебічний естетичний розвиток учнів, який сприяє формуванню естетичних почуттів, художніх смаків і поглядів відповідно до завдань виховання [1, с. 110].

2. Естетичне виховання передбачає або формування творчості, або розвиток художнього смаку та сприйняття. Але художній смак сприйняття можуть бути сформовані тільки у процесі художньої творчості; вони тісно пов'язані з активним життям дитини: кожна дитина потенційно є творцем різ-

них, зокрема і естетичних, цінностей (споруджуючи будиночок, вона виявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи, виявляє свої здібності скульптора і живописця, нарешті, дитина прагне до танців, драматизації) [1, с. 98].

3. Естетичне виховання – це цілий комплекс заходів, які спираються на глибоко наукову основу та здійснюються систематично і цілеспрямовано визначену політику в розвитку естетичної, художньої культури. Естетичне виховання – це цілеспрямована діяльність [2, с. 30].

Розглянемо структуру процесу виховання за Н. Волковою, яка передбачає [3, с. 89–91]:

1. Оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Людина стає членом певної соціальної системи (сім'ї, колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватись.

2. Формування почуттів (стійких емоційних ставлень людини до явищ дійсності). Вони сприяють трансформації певних дій особистості зі сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими, й активізації психічних процесів людини.

3. Формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного)). Переконання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, своєрідним мотивом діяльності, а з іншого – “стрижнем” поведінки особистості. Тому виховання студентів і є формуванням у них психологічного “стрижня”, без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного “Я”.

4. Формування умінь і звичок поведінки. Формування умінь (засвоєного способу виконання дій, оснований на сукупності набутих знань і навичок) і звичок (схильності людини до відносно усталених способів дій) потребує поступовості й систематичності вправління, посиленості та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку студентів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у сфері реальних життєвих ситуацій.

Естетика (від грец. αἰσθητικός – чуттєво пізнавальний, aisthēta – відчутні речі й aisthanesthai – пізнавати) – наука, що вивчає природу (функції, загальні закони і закономірності) естетичної свідомості (діяльності людини і суспільства, буття). Метою естетики є філософське вивчення мистецтва і формування критичних суджень про мистецтво [1, с. 148–149].

Естетичне виховання – складова виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [1, с. 150–151].

Методологічною засадою естетичного виховання є етика – наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, про сутність і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, про роль мистецтва в розвитку суспільства [2, с. 78–79].

На наш погляд, естетичне виховання являє собою складний суперечливий процес, у якому переплітаються цілеспрямовані педагогічні впливи зі стихійними взаємодіями різної естетичної гідності.

Здійснення естетичного виховання означає в першу чергу формування у студентів естетичного ставлення до мистецтва і дійсності з позицій ідейно-естетичного ідеалу.

Ідеал – це завжди уявний образ людини чи системи суспільних відносин, що може існувати як суб'єктивна реальність або об'єктивна реальність у вигляді художнього твору чи наукового трактату [3, с. 323–325].

Естетичний ідеал – це завжди найбільш об'єктивний критерій оцінювання естетичних цінностей (властивостей). Саме у процесі художньої творчості чи сприймання естетичних цінностей людина зіставляє реально існуючі естетичні явища зі своїм естетичним ідеалом і ухвалює їм відповідний “вирок” [3, с. 329–330].

Естетичне ставлення – це завжди переживання, це діяльність почуттів або духовна діяльність [3, с. 340–341].

Основна мета естетичного виховання виявляється у формуванні такого ідейно-емоційного ставлення до мистецтва і життя, яке визначається морально-естетичним ідеалом.

Для студентів провідною формою ознайомлення з естетичним ідеалом, із красою естетичних ідеалів, із красою суспільних ідеалів є наочні посібники та рольові ігри.

Із психологічної точки зору дуже важливо, що формування естетичного ставлення до суспільних ідеалів у будь-якому віковому періоді було б індивідуальним, нерозривно пов'язаним з емоційно-вольовою сферою, необхідністю виявлення у житті волі й характеру [1, с. 87–91].

Засобами естетичного виховання є відібрані педагогом і спеціально організовані для виховання студентів предмети та явища навколишньої діяльності, до яких належать [3, с. 179–182]:

1. Праця, оскільки докорінні основи виробничої діяльності та праця в цілому спрямовані на виявлення і розвиток творчо-естетичних задатків особистості, нерозривно пов'язані з первинними трудовими навичками.

2. Природа. Зростаючи серед природи, людина вчиться бачити гармонійність, красу навколишнього середовища, відтворювати свої власні враження в усній розповіді тощо.

3. Поведінка та побут людини.

4. Твори мистецтва та художня література.

5. Самостійна художня діяльність студентів.

У процесі наукового пошуку ми прагнемо розглядати естетичне виховання як синтез естетичних мистецтв у навчальних закладах.

Серед різних видів мистецтва провідна виховна роль належить музичному вихованню, яке вводить майбутніх учителів у світ музичного мистецтва, ознайомлює з музичною культурою різних народів, сприяє збагаченню індивіда знаннями законів музичного мистецтва, необхідними для розуміння його сутності, формування смаку, музичних здібностей, вироблення навичок і вмінь, які дають школярам змогу бути активними слухачами, вмілими виконавцями. Торкаючись емоційної сфери людини, музика впливає на формування її моральних і естетичних смаків та ідеалів.

Образотворче мистецтво відіграє не менш значущу роль в естетичному розвитку дітей молодшого шкільного віку. Воно дає змогу не тільки ознайомлювати школярів зі специфічним видом мистецтва, яке має свої засоби, свою мову, розширюючи тим самим знання й уявлення про мистецтво, а й включати учнів у художню діяльність з урахуванням віку дітей і особливостей розвитку їх особистості. Практична діяльність поєднує традиційну роботу на площині (малювання)

з навичками об'ємно-просторового зображення і художньої орієнтації середовища (ліплення, художнє конструювання, архітектура).

Музика і живопис – два зовсім різних види мистецтва. Зовсім різні засоби виразності: звук і колір. Музика спрямована до нашого слуху, живопис – до зору, але обидва ці мистецтва спрямовані до нашої душі. І є в них дуже багато спільного. Не тільки тому, що і звук, і колір – це коливання і вони мають спільні фізичні закони. Є багато спільного в психологічній дії на людину звуку, музичного ритму і кольору, композиційного й кольорового ритму картини. Музичними живописцями були А. Лядов, М. Римський-Корсаков і М. Чюрльоніс, композитори-імпресіоністи Клод Дебюссі та Моріс Равель. Мистецтвознавці називають картини М. Чюрльоніса “музичним живописом”. Кожен побачить у його творах щось своє: картини дивовижної природи, таємничу казку, або вільну фантазію. М. Чюрльоніс був одним із перших геніїв, хто таким своєрідним засобом поєднав музику і живопис. Він один із тих, хто на практиці вирішував проблему “синтезу мистецтв”, що турбувала багатьох митців на межі XIX–XX ст. Щоб сформувані в студентів певне естетичне ставлення до навколишнього, сприймати й оцінювати прекрасне в мистецтві, потрібно розвинути інтерес до предметів художньо-естетичного циклу, які вивчаються відокремлено один від одного.

Серед сучасних підходів до вирішення проблеми модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ України є системна інтеграція навчального матеріалу, відібраного з кількох дисциплін та об'єднаного навколо однієї спільної мети. Цей підхід сприяє інформаційному збагаченню мислення та почуттів студентів, дає змогу пізнати певне явище, поняття, досягти цілісності знань, розвиває творчий потенціал особистості.

Майбутній педагог має чітко усвідомлювати, що на уроках образотворчого мистецтва сучасна дитина ознайомлюється з творами художників, які використовуються із метою характерного виховання, відбувається розвиток художнього смаку дитини та її художньо-творчих здібностей. Мета вчителя полягає в тому, щоб завжди, на кожному уроці підтримувати своєрідний тонус, формувати естетичне ставлення до змісту й організації творчої праці. У молодшому шкільному віці всі діти без винятку – пристрасні художники. Формування художньо-творчих здібностей, у свою чергу, потребують особливої методики. Сучасний педагог має своєчасно виявляти природні здібності, схильність дитини, стимулювати творчу діяльність, вдало закріплювати досягнутий успіх постійною мотивацією та тренуваннями. Поступово ускладнювати вміння й навички.

**Висновки.** Таким чином, функціонування системи естетичного виховання майбутніх учителів ефективно здійснюється тоді, коли вона діє не ізольовано, а включається у комплекс усієї навчально-виховної роботи ВНЗ і здійснюється в процесі цілеспрямованого науково-педагогічного керівництва.

#### **Список використаної літератури**

1. Блонский П. Курс педагогики / П. Блонский. – М. : Задруга, 1918. – 202 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Волкова Н. Педагогіка / Н. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.

*Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.*

---

**Пилипенко Н.В. Сущность эстетического воспитания студентов высшего учебного заведения**

*Теоретически обосновано сущность эстетического воспитания студентов высшего учебного заведения. Рассмотрена проблема эстетической культуры студентов как одна из важнейших задач. Сделан вывод, что функционирование системы эстетического воспитания зависит от всей учебно-воспитательной работы в процессе научно-педагогического руководства.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, структура воспитания, эстетика, идеал, синтез.

**Pylypenko N. Contents of esthetic students education at universities**

*The author throws light on theoretical contents of esthetic students education of universities. This article deals with the problems of esthetic student's culture is one of the main essence. The autor says that the systems of esthetic education can work if the all system of learning and education can work successfully in the process of scientific-pedagogical leading.*

**Key word:** esthetic education, the structure of education, esthetic, ideal, synthesis.

## ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

*У статті визначено роль позааудиторної діяльності студентів у технічних університетах Західної Європи, можливості для її здійснення й оцінювання, а також ставлення викладачів і студентів до цієї діяльності.*

**Ключові слова:** позааудиторна діяльність, соціальні навички, розвиток особистості, оцінювання діяльності, академічна успішність.

У сучасному суспільстві вимоги до випускників ВНЗ для їх вступу в професійний світ стають все більш складними. Під час навчання у системі освіти здобуваються знання, але навички, досвід і практика більше набувають під час участі у позанавчальній, позааудиторній діяльності. Надзвичайно важливим є аналіз ролі позааудиторної діяльності у формуванні інженера сьогодні, вивчення світового досвіду в цій сфері та запропонування шляхів вирішення проблеми інтегрування цього питання в європейську систему вищої освіти.

Проблемі активізації та розвитку самостійності студентів приділяють увагу багато вітчизняних і західних дослідників, таких як Л. Арістова, Л. Вяткін, М. Махмутова, П. Підкасистий та ін. М. Каган й А. Осницький вивчають психологічні основи розвитку пізнавальної самостійності. Ю. Бабанський і С. Паршина висвітлюють ідеї цілісності та системності всього педагогічного процесу. О. Леонт'єв, В. Серіков, А. Третьякова розглядають особистісний аспект цієї проблеми. Д. Асвані, К. Йейтс, Д. Махоні, С. Романовський, П. Сагеев, Г. Сейтс, Д. Скотт, Г. Хайтман, О. Ханталь та багато інших західних учених досліджують те, як самі студенти сприймають свою готовність до роботи після закінчення ВНЗ та складові цієї готовності.

**Мета статті** – визначити роль позааудиторної діяльності у формуванні сучасного інженера, проаналізувати досвід і приклади такої діяльності в університетах західних країн та запропонувати шляхи вдосконалення такої діяльності у вітчизняних університетах.

Впродовж декількох років вітчизняні та західні дослідники робили спробу визначити ознаки випускника технічних ВНЗ стосовно технічних і загальних компетенцій. Було запропоновано розділити технічні компетенції на дві галузі – інженерну й практичну. Інженерна компетенція формується у процесі засвоєння комплексу математичних і технічних засобів для вирішення інженерних завдань, тоді як практична передбачає визнання та формулювання проблеми та її вирішення (навіть якщо проблема не є суто технічною). Якісний аналіз анкетування випускників західних ВНЗ показав, що вони відчують себе підготовленими до роботи завдяки ряду складових, таких як технічна освіта, навички вирішення проблем, навички спілкування на офіційному рівні й усвідомлена необхідність вчитися впродовж життя. Але вони також підкреслили слабкості своєї підготовки, які полягають у труднощах роботи у великих групах, відсутності управлінсь-

ких та лідерських навичок. Дослідження підкреслюють, що між технічними та нетехнічними навичками випускника вищих технічних шкіл існує прямий і дуже тісний зв'язок [3].

Таким чином, виявляються суперечності між соціально-економічною потребою в ініціативних, самостійних кадрах і традиційною системою їх підготовки, між вимогами до сучасного інженера, який повинен мати високий рівень самостійності у своїй професійній діяльності та реальним рівнем його підготовки після закінчення ВНЗ.

У зв'язку з новими промисловими стандартами до персоналу організацій висуваються все вищі вимоги: гнучкості, постійного оновлення, здатності адаптуватися, приймати відповідальні рішення, діяти в ситуаціях, що динамічно змінюються. Стабільність та передбачуваність усе більше замінюються безперервними змінами й удосконаленням виробничих процесів, важливість розмірів та масштабів організації поступається швидкості реакції та виконанню робіт на світовому рівні якості. У зв'язку з цим у педагогічній науці йдуть активні пошуки нової моделі випускника ВНЗ. Освіта стає орієнтованою на отримання сучасних ключових компетенцій як здатності не тільки відтворювати академічні знання, а й створювати нові знання у рамках практичної діяльності, вирішувати нові складні завдання.

Життя студента, як вітчизняного, так і західного, балансує між навчанням та позанавчальним життям. Проте навчання – це не тільки кредити й оцінки. Всі дисципліни потребують чогось більшого, ніж можуть надати лекції. Інженерні спеціальності в особливості потребують дещо більшого стандарту, аніж той, що отриманий на лекціях. Оскільки майбутні інженери забезпечують технологічний бік функціонування суспільства, вони мають бути готовими здолати будь-які труднощі, з якими можуть зіткнутися. Саме тут позанавчальна діяльність може бути додатком до академічної освіти. Це факультативна діяльність, яка зазвичай не оцінюється у балах, вона проводиться у вільний час студента, але водночас вона є дуже корисною для його особистісного розвитку. Позаплановою діяльністю вважають усю діяльність поза навчальним планом, яка додає до саморозвитку студента. Європейські університети пропонують широкий діапазон видів діяльності, серед яких є радіостанції, політичні клуби, соціальні клуби (такі як асоціації для згуртування нових студентів, волонтерська робота,), клуби майстерності (фотографія, ремесло), технічні клуби (наприклад, для тих, хто цікавиться Linux), спортивні.

Але позапланова діяльність для одного студента може бути просто навчальною діяльністю для іншого студента. Учасники дослідження в рамках програми TREE (Teaching and Research in Engineering in Europe) погодилися, що примусова й обов'язкова діяльність не може бути включена до позапланових заходів. Проте потрібно взяти до уваги, що студенти, які працюють, також саморозвиваються завдяки роботі, тобто їх роботу можна вважати позаплановою діяльністю [2].

Але самі університети мають сфокусуватися на заохоченні такої діяльності, і одним із запропонованих рішень у межах TREE було таке, що студентські об'єднання на факультетах повинні взяти на себе завдання активізувати позанавчальну діяльність серед студентів. Коли мова йде про кількість членів таких організацій, як клуби й об'єднання, то визнання їх діяльності відіграє важливу

роль. Водночас треба брати до уваги поведінку студентів: деякі лише відвідують лекції, інші є активними членами різноманітних позааудиторних заходів. Ці студенти визнають потенціал таких заходів, де вони вчаться вирішувати складні та реальні проблеми, використовуючи знання та навички. Деякі з цих видів діяльності вважаються дуже корисними в стимулюванні міжнародного співробітництва, у поширенні нової ментальності, у чому дуже зацікавлені представники бізнесу. Таким чином, такі студенти можуть фактично отримати добре місце стажування та навіть першу роботу. Зазвичай компанії віддають перевагу людям із досвідом роботи, особливо на міжнародному рівні, та з іншого боку, дуже важко отримати такий досвід до закінчення ВНЗ.

Відповідні структури університету мають забезпечувати студентів інформацією про всі наявні види діяльності, стимулюючи реалізацію можливостей студентів поза університетом, підтримуючи групи із такими можливостями (надаючи офіси та гроші), проводячи гнучку політику відносно студентів, які беруть участь у цій діяльності, наприклад, стосовно іспитів і відвідування занять. Університети можуть працювати разом з асоціаціями, які мають можливість заохочувати участь студентів у позанавчальній роботі. Існують університети, у системі навчання яких певні компанії беруть активну участь, наближаючись, таким чином, до студентів із самого початку. Проте якщо студент буде отримувати гроші за стажування у цих компаніях, то це більше буде схоже на роботу, аніж на позанавчальну діяльність, хоча, звичайно, така робота не менш корисна для саморозвитку [2].

Отже, можна визначити три види оточення, у яких існує студент: навчання, позанавчальна діяльність і робота. На симпозіумі BEST (Board of European Students of Technology – Рада європейських студентів технічних спеціальностей) на тему “Роль позанавчальної діяльності у формуванні інженера” ще в 2005 р. розглядалися безліч питань, пов’язаних із можливостями позанавчальної діяльності та ставленням до неї адміністрації університетів. Деякі університети роблять обов’язковим для студентів брати участь у позааудиторній діяльності, і це важливо, бо підвищує цінність діяльності. З іншого боку, є студенти, які просто реєструються, але не беруть активної участі в діяльності. Отже, самі студенти хотіли б, щоб така діяльність визнавалася, але не була обов’язковою. Університети можуть заохочувати позааудиторну діяльність або мотивувати студентів брати участь у деяких проектах. Щоб мотивувати студентів, вони можуть давати диплом або ставити заліки за деякі види діяльності, тільки сам університет має вирішувати, які навички потрібні студентам та які види діяльності мають стосунок до цих навичок. Визнання поаудиторної діяльності можливе завдяки її оцінюванню або дозволу заміни предметів на вибір. Ще одна можливість – це включати результати позанавчальної діяльності в університетський диплом разом із сертифікатом, який дає університет. Процес визнання має базуватися на доцільності та добровільності. Студенти мають надати доказ активної участі у діяльності, наприклад, рекомендацію, й опис участі в діяльності та перелік отриманих навичок. Після оцінювання відповідними викладачами висновок буде мати форму “зараховано/не зараховано”.

Пропонуються ще деякі рішення, які допоможуть оцінювати різноманітну позааудиторну діяльність. Наприклад, є думка, що студентам потрібно дозволити описувати таку діяльність самим. Така самооцінка означає, що студент розу-



міє важливість і доцільність діяльності для його особистого розвитку та знає, як оцінювати надбані навички та компетенції. Така оцінка буде включати опис виду діяльності з усіма необхідними деталями й опис результату, досягнутого через цю діяльність. Оцінка всієї діяльності, виконаної студентами, буде включена до їх особистого “портфоліо”, документа, у який збирається весь неакадемічний досвід студента. Правила заповнення такого документа мають надаватися університетом за тим самим принципом, як різні заклади надають громадянам правила заповнення анкетних даних. Після визнання необхідності такої самооцінки можна запитати себе, як цей документ можна використати для офіційного підтвердження досвіду студента. На європейському рівні поки що нічого не можна зробити через надмірний бюрократизм системи, до того ж різниця у типах та цінності позапланової діяльності у різних країнах буде ще однією перешкодою. Більше того, це може порушити автономію університетів. Саме тому запропоновано, щоб визнання документа робилося на рівні університетів спеціальним відділом з назвою “Відділ акредитації попереднього та емпіричного навчання”. Такий відділ буде відповідальним за заохочення, самооцінку студентів, здійснення остаточного визнання (тобто офіційної сертифікації) такої діяльності [1].

Весь досвід студентів пропонується оцінювати індивідуально, із довільним використанням (на розгляд університету) міжнародних принципів оцінювання позааудиторної діяльності (ХСА – extra-curricular activities). Маючи на увазі, що різні види діяльності потребують різних типів оцінювання, необхідно зробити певне планування серед них. Відділ акредитації буде відігравати таку саму роль, як офіс Erasmus зараз відіграє в університетах (Програма Erasmus – European Community Action Scheme for the Mobility of University Students). Це порівняння пов’язане з тим фактом, що офіси Erasmus мають справу з визнанням навчальної кваліфікації (за кордоном або у специфічних обставинах), тоді як “Відділ акредитації попереднього та емпіричного навчання” буде мати справу із неакадемічною кваліфікацією. Таким чином, такий відділ повинен мати підготовлений штат та координатора.

Остаточне визнання (тобто офіційну сертифікацію) можна робити, включаючи результати позанавчальної діяльності, оцінені самим студентом та схвалені відділом, у додаток до диплома студента. При цьому можна не ставити офіційні заліки за позааудиторну діяльність (чи то університетські, або ECTS тощо), але результати діяльності обов’язково мають бути включені у додаток до диплома студента [1].

Роль університетів в організації позанавчальної діяльності не є новою. Наприклад, у Великій Британії є дві системи. Одна враховує діяльність студентів перед вступом до університету. Інша враховує діяльність під час навчання, але заліки за цю діяльність вважаються додатковими, не замінюючи заліки за основні предмети. В Іспанії, в Університеті Барселони, використовують схожу систему: 3% кредитів дають за позанавчальну діяльність, але участь у ній має бути збалансована, а діяльність повинна бути різноманітною. Іноді, залежно від виду діяльності, ці кредити можуть бути зараховані як звичайні курси дисциплін.

Підтримка позанавчальної діяльності викладачами в різних країнах відрізняється. Деякі студенти скаржаться на те, що професори не підтримують їх із цього питання, деякі, навпаки, вважають, що мають неофіційну підтримку від викладачів. Але головною думкою студентів є те, що вони потребують підтрим-

ки. З точки зору більшості професорів, позанавчальна діяльність дійсно важлива для саморозвитку студентів. Їх треба різноманітно підтримувати та мотивувати для участі у ній, але ця діяльність може негативно впливати на успішність навчальної діяльності, і студенти мають бути попереджені про необхідність більшої концентрації на майбутній професії. Успішність у позанавчальній діяльності не може бути включена в академічну довідку студента, але на неї можна посила-тися у супроводжувальному листі при рекомендації студента для тієї чи іншої роботи. Навіть якщо зробити спеціальні додатки до диплома про успіхи у поза-навчальній роботі, дуже важко оцінити її та порівняти її різні види, щоб виробити критерій оцінювання. Участь у позанавчальній діяльності розвиває будь-яку людину, але важко оцінити, наскільки сильно. До того ж, організації, де випуск-ник буде працювати, не приділяють великої уваги оцінці, у них є інші шляхи пе-ревірити, що він отримав у плані розвитку особистості, це важливіше, аніж діз-натися, що саме він зробив для цього. Адже завдання позанавчальної діяльнос-ті – не включення її результатів до резюме, а розвиток особистості, тому види такої діяльності кожний обирає для себе сам.

Не всі університети вважають позааудиторну діяльність однаково важли-вою. Наприклад, голова приймальної комісії Оксфордського університету каже: “Студенти, що вступають до університету, не повинні гаяти час на позапланову діяльність, бо суспільству не потрібні другорозрядні історики, які добре грають на флейті”. Речник Кембриджського університету заявив: “Рішення з прийому студентів базуються лише на академічному критерії, видатна майстерність у по-заплановій діяльності ніколи не компенсує низький академічний потенціал”. Го-лова приймальної комісії у магістратуру Оксфорду стверджує, що думка про те, що неакадемічні заслуги можуть допомогти при вступі – це міф, адже студентам краще приділяти більше уваги навчання, аніж намагатися самостверджуватися завдяки роботі у благодійних організаціях. Причому його ремарка пролунала пі-сля того, як міністр вищої освіти Великої Британії запевнив учнів, що робота у благодійності підвищує їх шанси на вступ до університету. До речі, такі заяви представників університетів зменшують потік бажаючих вступати у ці заклади. М. Армстронг, заступник директора школи Чартерхауз, наполягає, що, хоча за-рахування до університету і є найголовнішим аспектом навчання у школі, не менш важливим є зосередження на “всьому” учневі, а не лише на навчальному аспекті, на забезпеченні ширшого життєвого досвіду поза класною кімнатою ра-зом із академічною успішністю [4].

Але зрештою адміністрація Оксфорду згодна, що хоча для зарахування до їх закладу важливі лише академічні успіхи, під час навчання у ньому студенти мають сформуватися у цілісні багатогранно розвинуті особистості, тому вони не відраджують їх від участі у численних видах позааудиторної діяльності.

Отже, із того, що було сказано вище, можна зробити такі **висновки**. Поза-навчальна діяльність є необхідною складовою підготовки майбутнього фахівця у будь-якій сфері діяльності, адже її метою є розширення життєвого досвіду, все-бічний розвиток особистості, отримання необхідних навичок спілкування, мене-джменту та лідерства. Участь у ній є бажаною та підтримується більшістю ви-кладачів, але вона не повинна негативно відобразитися на основній навчальній діяльності студента, бо тільки сукупність академічної успішності та багатогран-

ної особистості є ознаками сучасного інженера, ініціативного, самостійного, готового до прийняття важливих рішень.

#### **Список використаної літератури**

1. BEST Educational Committee. "The Role of Extra curricular Activities in the Formation of Engineers" // BEST Educational Committee. – BEST Symposium on Education, Rome Tor Vergata. – 26<sup>th</sup> July – 1<sup>st</sup> August 2005. – 16 p.

2. Hantal Omer. TREE (Teaching and Research in Engineering in Europe). Re-engineering Engineering Education in Europe / Omer Hantal. – Firenze University Press. – 2007. – P. 34–40.

3. Engineering Graduates' perceptions of how well they were prepared for work in industry / [Martin R., Maytham B., Case J., Fraser D.]. – European Journal of Engineering Education. – May, 2005. – Vol. 30. – № 2. – P. 167–180.

4. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/7965715/Universities-uninterested-in-pupils-extra-curricular-activities.html>.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

---

#### **Поникаровская С.В. Внеаудиторная деятельность в высших технических учебных заведениях Западной Европы**

*В статье определена роль внеаудиторной деятельности студентов в технических университетах Западной Европы, возможности ее осуществления и оценивания, а также отношение преподавателей и студентов к этой деятельности.*

**Ключевые слова:** *внеаудиторная деятельность, социальные навыки, развитие личности, оценка деятельности, академическая успеваемость.*

#### **Ponikarovs'ka S. Extracurricular activities in higher technical educational institutions in Western Europe**

*The role of extra-curricular activities of students in technical universities of Western Europe, possibilities to realize and assess it as well as attitudes of professors and students to these activities have been considered in this article.*

**Key words:** *extra-curricular activities, social skills, personal development, activity assessment, academic progress.*

## ТЕХНОЛОГІЯ ТРЕНІНГУ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИШІ

*У статті обґрунтовано сутність, пріоритети, принципи послугування тренінговою технологією, реалізація якої сприяє успішній адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ. Закцентовано увагу на доцільності тренінгу “культурний асимілятор”.*

**Ключові слова:** тренінгова технологія, адаптація іноземних студентів.

Актуальність розробки нових педагогічних технологій і підходів до організації навчального процесу з іноземними студентами, їх успішної адаптації до навчання у вищому закладі освіти зумовлена невпинним зростанням в Україні експорту освітніх послуг (одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти), інтернаціоналізацією освіти, що передбачає мобільність студентів та викладачів у рамках трансєвропейських освітніх програм, двосторонніх угод між державами про співробітництво у сфері освіти, науки й культури, міжуніверситетських домовленостей про академічний обмін.

Останніми десятиліттями великого значення набули розробки проблем адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ (Л. Бутенко, А. Ващенко, М. Іванова, А. Корміліцин, О. Орехова, В. Петров, В. Ракачев, Я. Ракачева, А. Суригін, Н. Титкова, А. Черч, С. Шестопалова та ін.).

На думку Р. Альберта, Б. Ананьєва, А. Реан, А. Осипової, Т. Яценко та інших, тренінгові технології навчання сприяють успішній адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ. Однак це питання і на сьогодні майже не реалізоване на практиці та залишається поза увагою науковців.

**Метою статті** є обґрунтування сутності тренінгової технології навчання, що забезпечує успішну адаптацію іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти.

Згідно з метою, були поставлені завдання: розкрити сутність поняття “тренінг як технологія навчання”; обґрунтувати пріоритети тренінгової технології навчання.

На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття “тренінг”, що сприяє розширеному тлумаченню цього феномену. Термін “тренінг” (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притаманна й науковим визначенням тренінгу.

Вибір тренінгової роботи щодо формування адаптивності іноземних студентів не випадковий, адже саме тренінг (“практика психологічного впливу, заснована на методах групової роботи” [1, с. 52]; “форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті” [3, с. 5]) – це найбільш ефективна технологія розвитку адаптаційного потенціалу завдяки залученню ресурсів людини як суб’єкта діяльності, ефективність якої як адаптаційного засобу,

відображена в психолого-педагогічній літературі; “особливий різновид навчання через безпосереднє “проживання” і усвідомлення досвіду, що виникає у міжособистісній взаємодії... Тренінг – це активне навчання через набуття життєвого досвіду, що моделюється у груповій взаємодії людей” [2, с. 7].

Щодо пріоритетів тренінгу, то зазначимо такі його переваги. У тренінговій роботі можуть вдало поєднуватися методи розвитку адаптивності різних рівнів професійного адаптаціогенезу: 1) різноманітні способи регуляції психофізіологічного тону, психоемоційного стану, методи зниження нервово-психічного напруження, що дають змогу протистояти стресу і, відповідно, підвищувати психофізіологічну адаптованість студента; 2) засоби розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності (завдяки вбудованим діловим, імітаційно-організаційним іграм, свідомому формуванню адаптивних стратегій тощо), що зумовлює успішність адаптації; 3) групи методів, спрямованих на формування комунікативних, особистісних якостей особистості, способів соціально-психологічної взаємодії, що сприяє соціально-психологічній адаптованості; 4) засоби розвитку особистісного потенціалу (елементи тренінгу особистісного та професійного зростання), розвитку Я-концепції, що сприяє успішній особистісній адаптованості. Отже, саме тренінгова технологія дає змогу здійснити формування адаптивності іноземного студента в єдності її складових.

Серед багатьох методів саме групові форми, на думку А. Осипової, А. Реан, Е. Симанюк та інших, є найбільш ефективними адаптаційними засобами порівняно з індивідуальною формою роботи. Оскільки саме в процесі групової роботи кожний її учасник має природну потребу вступати в контакт з іншими людьми, бути активним, дієвим партнером міжособистісної взаємодії. У процесі групової взаємодії відбувається прийняття цінностей і потреб інших. В атмосфері психологічної безпеки та комфорту, в ситуації підтримки та контролю людина навчається новим умінням, умінням експериментувати з різноманітними стилями мислення та відносин серед рівних партнерів, виявляє власні поведінкові емоційні та мисленнєві стереотипи, і, отримавши зворотний зв'язок, усвідомлює ймовірні помилки у взаємодії з іншими, самодіагностується, самокорегується, саморозвивається.

І нарешті, тренінгова група – це “реальний світ у мініатюрі”, студентський колектив у мініатюрі, у якому існують ті самі проблеми міжособистісного спілкування, відносин, зваженості дії, як і в реальному студентському колективі ВНЗ. Проте від реального світу ця лабораторія відрізняється тим, що в тренінговій групі кожен учасник може бути досвідченим студентом і студентом-початківцем, педагогом і студентом, продавцем та покупцем у магазині, лікарем і хворим, адаптованим та дезадапованим тощо. Саме в процесі тренінгу можливе вирішення завдань, які є невирішеними у реальному житті, реальній професійній, соціокультурній, комунікативній, побутовій діяльності студента-іноземця. Отже, ефективність тренінгів зумовлена їх можливостями: це і формування навичок міжособистісної взаємодії, і розвиток рефлексивних здібностей, зміна стереотипів, що заважають особистості справлятися з нестандартними ситуаціями у професійній діяльності, адаптуватися до нового середовища, зрештою, це і широкі можливості самореалізації в спілкуванні.

Важливо, що американськими соціальними психологами та соціологами розроблено понад 20 тис. тренінгових програм, що сприяють полегшенню соціокультурної, професійної адаптації.

Головні переваги тренінгу полягають у тому, що він дає відповідь на запитання, як індивід, котрий адаптується, може оволодіти новими соціальними, професійними цінностями, нормами, рольовими структурами приймаючої культури, а також на запитання, чому адаптантам слід поводити себе так, а не інакше.

Доцільним, на наш погляд, є тренінг “культурний асимілятор” (за Р. Альбертом, “техніка підвищення міжкультурної сенситивності”, “intercultural sensitizer”), який передбачає, що тих, хто навчається, не змушують відмовлятися від своєї культури, асимілюватися [5]. У вітчизняній науці цей метод “культурних асиміляторів” уперше був описаний Т. Стефаненком. Результати західних дослідників, зокрема К. Cushrier, підтвердили, що студенти, які працювали “культурними асиміляторами”, успішніше проходять соціокультурну адаптацію та швидше долають культурний шок, краще розбираються у процесах міжгрупової взаємодії.

“Культурні асимілятори” містять виклад будь-якої ситуації, у якій взаємодіють персонажі двох культур та є чотири інтерпретації їх поведінки. “Ідеальною, на думку Т. Стефаненко, можна вважати ситуацію, яка описує найтипівший випадок взаємодії членів двох культур, таку, яку представник групи “гостей” вважає конфліктною або яку він найчастіше неправильно інтерпретує, яка дає змогу отримати важливу інформацію про чужу культуру” [4, с. 256]. На нашу думку, головна перевага культурних асиміляторів у тому, що студенти стають активними учасниками процесу навчання, у ході якого проговорюються проблемні ситуації, студенти отримують інформацію про різницю в культурах, навчаються бачити ситуацію з погляду членів іншої культури, розуміти їх бачення світу.

Цікавим для студентів виявився *тренінг “Презентація субкультур”*. Тренінг має досить стійку узагальнену структуру, що включає обов’язкові блоки й процедурні аспекти. Після інформування учасників тренінгу про кінцеві цілі було встановлено основні принципи роботи в групі:

1. З метою забезпечення ефективної комунікації й зворотного зв’язку, відпрацювання особистісних проблем, кількість учасників групи обмежена до десяти осіб.

2. Найголовніше в групі – ширість і відкритість. Чим більш відкритими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює й цікавить майбутніх фахівців, чим відвертіше буде виявлення їх почуттів, тим більш успішною буде робота групи в цілому.

3. Основна увага студентів має бути зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізі й саморефлексії. Оцінювання поведінки іншого члена групи має здійснюватися через висловлення власних відчуттів і переживань, що виникають: “я відчуваю...”, “мені здається...”.

4. Схвалюється активність усіх учасників, відповідальність кожного за результати роботи групи. Небажаним є відсутність студента навіть на одному занятті, забороняється вихід із групи (крім виняткових випадків).

5. Усе, про що говориться в групі, має залишатися конфіденційним, що сприяє створенню атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття.

У ході тренінгу *“Презентація субкультур”* використовували метод *“мозкової атаки”*, сутність якого полягає в колективному пошуку варіантів вирішення складної проблеми шляхом висловлювання випадкових ідей, здогадів, асоціацій із їх наступним аналізом та оцінюванням доцільності використання. Спочатку учасникам групи було запропоновано інформацію про *“толерантність”*, *“інтолерантність”*. Потім учасникам була надана можливість самостійно сформулювати поняття толерантності й показати його багатоаспектність. Кожне визначення порівнювалося з наявними, крім того, у ході роботи відбувалося засвоєння соціальних критеріїв і показників толерантних відносин та виявлялося місце толерантності в полікультурному середовищі. Наприкінці тренінгу проводилося обговорення, яке з визначень толерантності викликало в учасників найбільший відгук і чи є тема толерантності актуальною.

Завданнями тренінгу було: ознайомити іноземних студентів із поняттями *“толерантність”*, *“толерантні відносини”* і *“полікультурне середовище”*, соціальними виявами толерантності й інтолерантності, показати значення толерантних відносин взаємодії людей; навчити учасників конкретним прийомам, що дають змогу розвинути в собі якості толерантної особистості; розвивати уяву, здатність до емпатії, співпереживання й співчуття, довіру, достоїнство й самопізнання як елементи толерантних відносин у контексті відносин *“Я”* та *“інші”*.

Під час проведення тренінгу *“Як будувати відносини з іншими?”* з іноземними студентами, метою якого було навчання конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, ми звернули увагу на те, що джерелом толерантних відносин є діяльність заради блага інших людей. Ми прагнули до того, щоб цей тренінг був інформаційно насиченим, викликав емоційні переживання, стимулював діяльність, спрямовану на піклування про людину й особисте вдосконалення.

Розкриємо деякі вправи, що були реалізовані під час проведення тренінгу адаптивності.

*Вправа “Намальовані імена”*. Мета: познайомитися з учасниками, дати можливість кожному коротко представити себе. Матеріал: аркуші формату А4, кольорові олівці. Часові рамки: 30–40 хв.

Проведення: учасники одержують завдання на аркуші намалювати своє ім'я і при цьому представити типові ознаки / властивості своєї особистості. Після закінчення роботи учасники ознайомлюють один одного зі своїми малюнками і подають свої асоціації. Малюнки необхідно розвісити в помешканні на час проведення тренінгу для оформлення *“свого простору”*.

2. *Вправа “Хвиля”* (М. Пряжников). Мета: активізувати пізнавальну активність учасників, стимулювати роботу пам'яті, уваги. Часові рамки: 15–20 хв. Проведення: учасники по черзі говорять своєму сусіду коротку фразу-привітання (наприклад, *“Добрий ранок!”*). Сусід має якомога скоріше встати, повторити цю фразу й знову сісти, і так далі по колу. Коли хвиля проходить півкола, до фрази додається невербальний елемент (наприклад, учасник встає, говорить *“Добрий ранок!”*, й плескає у долоні, сідає). Через півкола учасник додає ще елемент тощо. Ведучий зупиняє вправу тоді, коли учасники повторюють чотири–п'ять фраз і стільки само невербальних елементів (рухів).

3. *Вправа “Жахливий секрет”* (Е. Симанюк). Мета: встановлення довірливих відносин, налаштування на роботу в групі, зниження рівня психологічного

захисту учасників. Часові рамки: 15–30 хв. Проведення: один з учасників переказує на вухо своєму сусіду жакливу таємницю про себе, наприклад, “Я люблю колупатись у носі!”. Сусід передає цю фразу по колу, змінюючи фразу таким чином: “Один з нас любить колупатися у носі!”. Фраза йде по колу, а другий учасник, коли вона відійде на три учасники, посилає вслід секрет про себе: “Я люблю пальцем вимазувати залишки страви!”. Фраза йде по колу у варіанті: “Один з нас...”. Коли таємниця проходить коло, то автор фрази вже не відсилає її на друге коло. Потім усі учасники говорять вголос, які секрети вони дізналися, поки всі секрети не будуть проговорені, а далі хором проголошують: “І ми про це ніколи нікому не скажемо!”.

4. Вправа “Правила групи”. Мета: ознайомити учасників з основними вимогами і принципами роботи тренінгової групи, прийняти правила роботи групи. Часові рамки: 15–30 хв. Проведення: ведучий пояснює основні принципи тренінгу. Потім члени групи розпочинають визначення правил роботи своєї групи. Хоча в кожній групі можуть бути особливі принципи, але в основі роботи мають лежати загальні (встановлені).

Формування активної позиції іноземних студентів відбувалося в процесі створення творчої атмосфери в позанавчальному процесі; залучення іноземних студентів до активної діяльності шляхом моделювання різноманітних ситуацій; свободи вибору оптимальних способів дій і рішень; створення ситуації успіху для кожного студента з урахуванням ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних якостей і можливостей майбутніх спеціалістів.

З метою активізації участі студентів у тренінгах, оптимізації взаємодії у тренінговій групі, розвитку особистісних і комунікативних якостей важливим є дотримання принципів: активності, зворотного зв'язку, довірливого й відкритого спілкування, конфіденційності як гарантії збереження змісту спілкування в рамках цієї групи, “тут і тепер”, заснованого на безпосередньо-емпіричному рівні переживання ситуації. Для проведення тренінгів мають бути відведені окремі практичні заняття, чітко визначена його мета, завдання, перелік і послідовність виконання вправ, завдання на рефлексію власних комунікативних дій.

**Висновки.** Отже, впровадження тренінгової технології буде сприяти успішній адаптації іноземних студентів до навчання в українських ВНЗ, зокрема медичних.

#### **Список використаної літератури**

1. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е. Борисова // Вопр. психологии. – 1999. – № 4. – С. 52–57.
2. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 165 с.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН : Академический проект, 1999. – 320 с.
5. Albert R.D. The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A Cognitive Approach / R.D. Albert // Handbook of Intercultural Training. – N. Y. etc., 1983. – V. 2.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2013.*



**Порох Д.А. Технология тренинга в процессе адаптации иностранных студентов к обучению в вузе**

*В статье обоснованы сущность, приоритеты, принципы использования тренинговой технологии, реализация которой способствует успешной адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. Акцентируется внимание на необходимости тренинга “культурный ассимилятор”.*

**Ключевые слова:** тренинговая технология, адаптация иностранных студентов.

**Porokh D. Training technology in the process of students' adaptation into studying at Higher educational establishment**

*The essence, priorities, principles of training technology using, realization of which promotes successful adaptation of foreign students while studying at Higher educational establishment have been grounded. The attention has been accented on expedience of training “cultural assimilator”.*

**Key words:** training technology, adaptation of foreign students.

## РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ МАРШРУТІВ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАБУТТЯ НИМИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

*Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності застосування індивідуально-пізнавальних маршрутів у педагогічну практику викладачів, які працюють з іноземними студентами. Розглянуто шляхи розробки індивідуально-пізнавальних маршрутів іноземних студентів під час набуття ними професійних компетенцій.*

**Ключові слова:** вища освіта, адаптація, особистісно орієнтований підхід у навчанні, індивідуально-пізнавальний маршрут, педагогічний вплив, іноземні студенти, професійні компетенції.

Сучасні умови розвитку суспільства потребують нового бачення завдань, структури та змісту вищої освіти, що неодмінно вносить корективи в підготовку фахівця. Зміст сучасної освіти виявляється у сформованості професійно-компетентного фахівця, у максимальному розкритті творчого потенціалу кожної особистості в сучасній соціокультурній ситуації. Особливої актуальності ці питання набувають під час навчання іноземних студентів, оскільки однією з основних проблем сучасної української вищої освіти є необхідність підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн із метою набуття статусу конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Саме цим зумовлено актуальність статті.

Якість підготовки фахівців оцінюють за допомогою показників компетентності, самостійності, готовності до прийняття рішень у ситуаціях альтернативного вибору, вміння адаптуватися в швидкозмінних політичних, соціальних і виробничих умовах, наявності мотивації до безперервної освіти та професійного зростання. У зв'язку із цим зміст і технології вищої освіти мають бути зорієнтовані на визначення та формування сукупності спеціальних знань, умінь і досвіду діяльності, що детерміновано загальнокультурними та професійними компетенціями, оволодіння якими характеризує загальну компетентність майбутнього фахівця.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності застосування індивідуально-пізнавальних маршрутів у педагогічну практику викладачів, які працюють з іноземними студентами.

Традиційно в наукових дослідженнях (С.А. Гапонов, Ю.А. Лобейко, Л.Л. Редько, М.С. Яницький) виділяють три форми адаптації студентів до умов ВНЗ [2, с. 25]:

1. Формальна адаптація (пізнавально-інформаційне пристосування студентів до нового для них оточення, структури, змісту навчання, вимог вищої школи і своїх обов'язків).
2. Громадська адаптація (інтеграція студентів у навчальну групу).

3. Дидактична адаптація (підготовка студентів до нових для них форм та методів роботи ВНЗ).

Проблема адаптації є особливо актуальною для іноземних студентів, які потрапляють у нове освітнє середовище.

Необхідність соціалізації іноземних студентів у нерідній країні спрямовує викладачів до надання їм допомоги та підтримки. Цей процес включає широке коло адаптаційних заходів, перегляд уявлень про життя за кордоном і вироблення стратегії власної життєдіяльності в країні навчання. Тобто успішність навчання іноземних студентів досягається високим рівнем адаптованості до нових умов життя й навчання в нерідній країні.

Іноземні студенти, які навчаються в Україні, відрізняються як за рівнем мовної підготовки, так і за умовами їхніх договірних обов'язків. Так, студенти з далекого зарубіжжя обов'язково мають закінчити підготовчий факультет перед вступом на перший курс ВНЗ із метою оволодіння мовою країни навчання. Студенти з близького зарубіжжя (Туркменістану, Азербайджану, Узбекистану) за умовами міжнародних угод між Україною та їхньою рідною країною вступають одразу на перший курс, оскільки вони вивчають російську мову в шкільному курсі. Таким чином, ці студенти, на відміну від студентів далекого зарубіжжя, не отримують додаткового часу для психолого-педагогічної адаптації. Усі вони по-різному пристосовуються до професійно орієнтованого середовища вищої школи України до обсягів навчальної інформації. Труднощі адаптації пов'язані з реальними психофізіологічними можливостями іноземних студентів, специфікою навчання нерідною мовою, рівнем сформованості їхнього лінгвістичного апарату та вимогами державних освітніх стандартів за фахом.

Проблему адаптації іноземних студентів у навчальному середовищі українського ВНЗ вирішують шляхом організації певних видів педагогічного впливу.

Так, І.Л. Жирнова [2, с. 112] виділяє такі напрями адаптаційно спрямованої діяльності викладача:

1. Психолого-педагогічна діагностика, на результатах якої будується мовна підготовка окремого студента й групи загалом.

2. Аналітична психолого-педагогічна діяльність, яка спрямована на врахування потреб та індивідуальних особливостей студентів під час розробки й адаптації навчально-методичного матеріалу при виборі способів, методів і форм навчання.

3. Консультаційна діяльність, у ході якої підвищується обізнаність кожного студента про методи, які будуть використані для досягнення вищого рівня володіння мовою.

4. Корекційно-розвивальна діяльність, суть якої полягає в розвитку форм роботи зі студентами, спрямованих на усвідомлення нових для них методів роботи.

Для вирішення проблеми досягнення адаптованості та комфортності навчання іноземних студентів у ВНЗ використовують цілісну, системно організовану діяльність зі створення сприятливих умов для успішного функціонування студента. Ця діяльність ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого навчання та здійснюється в межах психолого-педагогічних технологій, які спрямовані на запобігання проблемам на певному етапі розвитку особистості. Особистісно орієнтований підхід зумовлений активізацією й розвитком особистісних фу-

нкцій індивіда, поєднанням освітнього стандарту з особистісним досвідом студента. Особистісно орієнтовані технології мають специфічні освітні можливості, забезпечують засвоєння ціннісного досвіду, суб'єктивну позицію студента в навчальному процесі, його особистісний розвиток.

Зміст особистісно орієнтованого навчання висвітлено в багатьох наукових дослідженнях.

Так, Ю.К. Бабанський, П.Я. Гальперін та інші трактують основні категорії особистісно орієнтованого навчання та його функцій.

У працях Л.І. Анциферової, Л.Г. Вяткіна та інших розглянуто механізми утворення особистісного досвіду, розвитку творчого потенціалу учнів, психологічні основи особистісно орієнтованого навчання.

У дослідженнях Л.І. Божович, Л.С. Виготського, М.В. Іпполітова та інших особливу увагу приділено проблемам розвитку особистості під час навчання й виховання.

У працях В.А. Белікова, Є.В. Бондаревської та інших проаналізовано педагогічний аспект особистісно орієнтованого навчання.

Публікації Д.А. Белухіна, М.В. Кларіна та інших присвячено проблемі розробки та впровадження особистісно орієнтованих технологій.

Реалізація принципів особистісно орієнтованого підходу забезпечується переорієнтацією відносин педагога й іноземних студентів на суб'єкт-суб'єктні відносини, що, у свою чергу, виявляє творчу індивідуальність студентів і педагога. Таким чином, створюються умови для підвищення ефективності освітніх процесів у формуванні професійної компетенції іноземних студентів.

Самостійна пізнавальна діяльність має специфічні цільові, змістовні й процесуальні характеристики та спрямована на реалізацію іноземними студентами своїх особистісних цілей, потреб і можливостей у соціокультурній, суспільно-політичній та професійній галузях спілкування.

Вагомим чинником при цьому стає індивідуалізація навчання іноземних студентів, яка має здійснюватись згідно з їх особистими можливостями та рівнем підготовки до сприйняття навчальної інформації.

Одним зі способів індивідуалізації навчання є організація просування студентів за індивідуальними освітніми маршрутами, що сприяє формуванню їхньої професійної компетенції.

Під проектуванням індивідуального освітнього маршруту розуміють створення спеціальних педагогічних умов для можливості вибору способів, форм і методів навчання, що дають змогу підтримувати різні освітні інтереси студентів під час навчання.

Особистісні навчальні інтереси студентів визначаються їхньою мотивацією, яку можна вважати одним із компонентів проектування індивідуально-пізнавальних маршрутів. Водночас із мотивацією виділяють такі компоненти педагогічної діяльності: когнітивний, технологічний і рефлексивний. Когнітивний компонент розкривають, проектуючи зміст індивідуально-пізнавальних маршрутів. Технологічний – передбачає розгляд програми управління проектуванням і реалізацією маршруту. Рефлексивний компонент допомагає пізнанню ходу педагогічного процесу, його аналізу, самооцінки порівняно зі змістом діяльності.

Проектування й реалізація індивідуально-пізнавальних маршрутів виступає як сукупність взаємних дій і відносин студента та містить теоретичну й

практичну підготовку до проєктувальної діяльності. Так, функція викладача полягає в розробці змістового та технологічного компонентів індивідуального маршруту. Студент має усвідомити особливі мотиви та провести адекватну самооцінку навчальних досягнень у результаті рефлексійної діяльності. Результатом стає формування свідомого ставлення до способів навчальної діяльності, конкретизація особистісно орієнтованих завдань особистісного та професійного зростання, яке можна спроектувати й досліджувати за допомогою індивідуально-пізнавальних маршрутів. Крім того, у результаті спільної діяльності студента та викладача, їхньої співпраці форми взаємодії розвиваються від максимальної допомоги викладача та послідовного нарощування активності студента до навчальної діяльності в позиції партнерства.

Особливу цінність у дослідженні питання організації індивідуально-пізнавальних маршрутів становить науково-практичний здобуток Н.Г. Зверєвої, яка досліджувала особливості упровадження в педагогічний процес індивідуальних освітніх маршрутів. Вона розглядає індивідуальний освітній маршрут як варіативну структуру навчальної діяльності студента, що відображає його індивідуальні особливості, проєктується та контролюється в межах окремої навчальної дисципліни спільно з викладачем на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики. Проєктування індивідуального освітнього маршруту – це спільна діяльність викладача й студента, в якій визначено майбутній процес і результат цілеспрямованого професійно-особистісного розвитку студента під час вирішення тих чи інших освітніх завдань у межах окремої навчальної дисципліни з урахуванням даних комплексної психолого-педагогічної діагностики. *Принципами* організації індивідуальних маршрутів мають стати такі положення:

- студент є головним учасником освітнього процесу, тобто суб'єктом проєктування й реалізації свого індивідуального маршруту в освоєнні навчальної дисципліни;
- викладач виступає як консультант і помічник;
- при проєктуванні враховують суб'єктний досвід студентів, їх індивідуальні особливості з метою їх професійно-особистісного розвитку;
- суб'єкти педагогічного проєктування орієнтуються на діалогове спілкування, співпрацю та взаєморозуміння;
- при проєктуванні й реалізації індивідуальних освітніх маршрутів необхідно дотримуватися виявлення організаційно-педагогічних умов проєктування.

Пропонуючи технологію проєктування індивідуальних освітніх маршрутів із вивчення запропонованої дисципліни, автор визначає важливість послідовного проходження етапів: цільового, мотиваційного, проєктувального, технологічного, результативного.

Цільовий етап включає вивчення й аналіз програми навчальної дисципліни, результатом якого стає “Путівник вивчення навчальної дисципліни”, діагностику індивідуальних особливостей студентів, які визначаються в “Індивідуальному профілі особистості кожного студента”, після чого на основі порівняння завдань і можливостей студента складають “Індивідуальну карту саморуху” за темами навчальної дисципліни.

На мотиваційному етапі викладач ознайомлює студента з “Путівником вивчення дисципліни”, тобто з'ясовує, що студент уже знає із цієї дисципліни та враховує його бажання про форми роботи на заняттях.

Проектувальний етап включає рекомендації викладача з урахуванням “Індивідуального профілю особистості”, допомогу студенту в заповненні “Індивідуальної картки саморуку” та складанні “Індивідуальної карти саморозвитку”. Результатом цієї спільної роботи викладача й студента стає “Індивідуальна технологічна карта”.

Відповідно до цієї “карти” організується й здійснюється аудиторна та самостійна робота з кожним студентом на технологічному етапі.

І, нарешті, на результативному етапі підбивають підсумки всієї роботи студента з вивчення навчальної дисципліни та розвитку індивідуальних сфер особистості.

З метою розвитку професійно значущих та особистісних якостей студентів і формування в них навичок суб’єкт-суб’єктних відносин особливого значення в процесі проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів набувають рефлексивні, проблемні, творчі та дослідницькі форми й методи навчання.

Отримані Н.Г. Зверєвою [1, с. 87] дані свідчать про те, що спільна робота викладача й студента з проектування та реалізації їх індивідуальних освітніх маршрутів під час вивчення навчальних дисциплін сприяє підвищенню рівня навченості студентів, розвитку їх загальнонавчальних умінь, емпатії, внутрішньої мотивації навчальної діяльності.

Навчання за індивідуально-пізнавальними маршрутами підвищує варіативність освітнього процесу. Студент отримує можливість побачити сенс і вагомність досліджуваних дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності, а саме усвідомлене уявлення про майбутнє виступає як фактор, що управляє процесом навчання.

**Висновки.** Таким чином, застосування індивідуальних освітніх маршрутів студентів сприятиме підвищенню пізнавальної діяльності іноземних студентів, буде ефективним в освітньому процесі ВНЗ та сприятиме професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців, набуттю їхньої компетенції. Однак перспектива нашого дослідження полягатиме у виявленні шляхів організації індивідуально-пізнавальних освітніх маршрутів як плану відносин викладача-куратора та студента під час підготовки з певного фахового напрямку, що містить аналіз і розподіл навчального навантаження згідно з особистими ресурсами певного студента.

#### **Список використаної літератури**

1. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 / Наталья Геннадьевна Зверева. – Ярославль, 2007. – 195 с.
2. Жирнова И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей : дис. ... канд. психол. наук : спец. “Педагогическая психология” / Ирина Львовна Жирнова. – Курск, 2012. – 201 с.
3. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2002. – № 2 (3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С. 79–90.

*Стаття надійшла до редакції 28.02.2013.*

---

**Семенов И.Е. Разработка индивидуально-познавательных маршрутов иностранных студентов в процессе приобретения компетенции**

*В статье обосновывается необходимость использования индивидуально-познавательных маршрутов в педагогической практике преподавателей, работающих с иностранными студентами. Рассматриваются пути разработки индивидуально-познавательных маршрутов при работе с иностранными студентами в процессе приобретения ими профессиональных компетенций.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, адаптация, личностно ориентированный подход в обучении, индивидуально-познавательный маршрут, педагогическое влияние, иностранные студенты, профессиональные компетенции.*

**Semenenko I. Development of individual cognitive routes of international students in the acquisition of competence**

*The necessity of individual cognitive routes into teaching practice of teachers working with foreign students. The article Discusses the ways of developing individual-cognitive route while working with foreign students in the acquisition of professional competencies.*

**Key words:** *higher education, adaptation, student-centered approach to learning, individual educational trail, pedagogical impact, foreign students, professional competence.*

## ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЖЕЖНО-ТЕХНІЧНИХ ВИШАХ

*У статті розглянуто питання професійної спрямованості математичної підготовки з використанням інформаційних технологій курсантів та студентів пожежно-технічних вишів як один зі шляхів підвищення якості освіти майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** математична підготовка, міжпредметні зв'язки, професійна освіта, професійна спрямованість курсу, фахівець.

В умовах науково-технічного прогресу в Україні суттєво змінюються вимоги до майбутніх фахівців, вони повинні бути здатними не тільки працювати з новітніми технічними засобами, переробляти й аналізувати інформацію, а й повинні вміти швидко адаптуватися до нових умов у сфері своєї діяльності, розробляти і модернізувати обладнання та технології, швидко приймати рішення.

Виходячи із сучасних вимог до фахівця, освітні заклади України повинні переглянути зміст навчальних курсів та методики викладання навчальних дисциплін. Метою викладача завжди є надання студентам якісної освіти, розвиток їх творчого потенціалу й інтелектуальних здібностей, а також усебічна підготовка майбутніх фахівців до професійної та наукової діяльності.

Щодо майбутніх інженерів, для них є пріоритетним рівень математичної підготовки, тому що математика є основою для вивчення усього циклу технічних і спеціальних дисциплін.

У сучасній Україні вже існує дефіцит висококваліфікованих науково-технічних працівників, тому є потреба в підвищенні престижу інженерних професій, які є одними з найбільш перспективних на міжнародному ринку праці. Освітня підкреслюють та підсилюють роль фундаментальних наук, акцентують увагу на прикладному використанні їх понять і методів. Математика – це універсальне приладдя для майбутніх інженерів, призначене вирішувати професійні завдання. Із цього випливає необхідність тісно пов'язувати зміст і методику викладання математики з потребами майбутньої професії.

При вивченні різних технічних профільюючих дисциплін застосовують різноманітні математичні методи та різний математичний апарат, зокрема, інтегральне та диференціальне числення, операційне числення, розділи теорії ймовірностей та математичної статистики, прості приклади застосування математичних методів тощо, але практика засвідчує, що зміст програм залишається незмінним уже багато років. Вивчення досвіду математичної підготовки курсантів і студентів у Національному університеті цивільного захисту України свідчить про те, що майбутні фахівці не розуміють наскільки важливі знання з математики в майбутній професії, не мають високого рівня мотивації щодо вивчення навчального матеріалу, а викладачі дисциплін професійної спрямованості, на жаль, відзначають відсутність навичок використання математичного апарату та низький



рівень базових знань. Це свідчить про те, що не досить розвинуті та проаналізовані міжпредметні зв'язки, а у викладанні математики недостатньо наявна прикладна спрямованість. У сучасних умовах виникає потреба перейти від традиційних методів викладання до нових форм і засобів навчання, що відповідає вимогам Болонського процесу, який базується на сучасних інноваційних технологіях та особистісно зорієнтованій освіті [1; 6; 7].

Питання професійної спрямованості було розглянуто в працях Н. Амосової, Ю. Бабанського, Г. Луканкіна, Т. Максимової, А. Мордковича, Е. Новожилова, Г. Саранцева, В. Стешенка та ін. Багато уваги вдосконаленню математичної підготовки в технічному виші приділяли О. Кириченко, А. Колмогоров, Т. Крилова, Л. Кудрявцев, С. Нікольський та ін. Питання впровадження сучасних комп'ютерних технологій у навчальний процес досліджували О. Ващук, Ю. Горошко, А. Єршова, М. Жалдак, В. Ключко, В. Монахова, А. Пеньков, С. Раков, Ю. Рамський; психологічні та дидактичні аспекти інформаційних технологій у навчанні розглянуто в працях В. Безпалька, В. Бикова, В. Зінченка, В. Рубцова та ін. Значний внесок у досвід упровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес та розробку методичного наповнення педагогічних програмних середовищ із підтримкою практичної діяльності студентів зробили у своїх працях В. Крекнін, М. Львов, О. Співаковський. Але комплексний підхід вирішення проблеми професійної спрямованості викладання математики для курсантів пожежно-технічного вишу поки ще недостатньо розроблений. Для цього необхідно провести аналіз міжпредметних зв'язків (встановити, які математичні методи найбільш необхідні для виконання розрахунково-графічних робіт, які розділи найбільш професійно значущі, які теми необхідно викладати класичним методом); переглянути програму курсу "Вища математика" в ракурсі професійної спрямованості; розробити практичні та лабораторні роботи з використанням математичних комп'ютерних програм та новітніх технологій. На цьому етапі виявлено суперечності: між потребами роботодавців у пожежно-технічній галузі у висококваліфікованих інженерах, що досконало володіють математичним апаратом для вирішення професійних питань у сучасних умовах, і математичною підготовкою, яка реально здійснюється; між вимогами дисциплін професійного циклу та загальнотехнічних дисциплін і фактичними математичними знаннями курсантів та студентів; між переорієнтацією курсу математики щодо професійної спрямованості та посиленням фундаменталізації технічної освіти. Такі суперечності є підґрунтям актуальності дослідження у цьому напрямі.

**Мета статті** – проаналізувати та визначити шляхи підвищення якості математичної підготовки майбутніх інженерів за допомогою впровадження сучасних інформаційних технологій і переорієнтації курсу вищої математики на реалізацію професійної спрямованості навчання у пожежно-технічних ВНЗ.

Специфіка роботи майбутніх фахівців пожежно-технічного вишу орієнтована на надзвичайно високу значущість практичних умінь та навичок і вимагає професійної спрямованості всього курсу навчання, у тому числі й вищої математики. Проаналізувавши психолого-педагогічну та науково-методичну літературу, яка стосується проблеми дослідження, можна зробити висновок, що питання професійної спрямованості навчання є основним у математичній освіті інженера. Під професійною спрямованістю навчання математиці курсантів та студентів

пожежно-технічних вишів будемо розуміти принцип, що полягає у цілеспрямованому корегуванні програми і змісту курсу з урахуванням аналізу застосування математичних методів у практичній діяльності як керівного, так і виконавчого складу підрозділів МНС, використанні педагогічних прийомів і методів, котрі покликані підсилити професійну спрямованість, сформувати математичну готовність рятувальника чи спеціаліста з охорони праці до аналізу й ідентифікації типових ситуацій в обмежені проміжки часу, усе це належить до алгоритмічного стилю діяльності. Таким чином, курс вищої математики у ВНЗ із такою специфікою має чітко виражену інженерно-практичну орієнтацію і спрямований на вирішення актуальних професійних завдань. Усе це можна реалізувати завдяки таким факторам:

- супроводження кожного змістовного модулю спеціально підібраними прикладами застосування вивчених математичних методів для вирішення практичних завдань пожежно-рятувальної служби;

- введення розділів, у яких будуть розглянуті математичні моделі пожежно-технічного, екологічного характеру, наведені наглядні розв'язки відповідних завдань у вигляді лабораторних робіт;

- обмеження кола розв'язуваних завдань, їх класифікація та надання чітких алгоритмів їх розв'язків;

- надання стислих, але змістовних конспектів.

Таким чином, умовами реалізації професійної спрямованості є здійснення міжпредметних зв'язків, науковість змісту, узгодження методичної системи навчання із психологічними особливостями курсантів та студентів і практичними потребами фаху, активність та самостійність тих, хто навчається.

Також необхідно корегувати програму вищої математики щодо успішного засвоєння загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, оскільки вже в II семестрі знання з математики потрібні в хімії, фізиці тощо. У результаті проведеного аналізу використання математичних знань із загальнотехнічних та спеціальних дисциплін: фізики, хімії, теоретичної та прикладної механіки, електротехніки, термодинаміки і теплопередачі, будівель та споруд, пожежної та виробничої автоматики виділено розділи математики, які найбільш часто використовуються і які є найбільш професійно значущі. Встановлено відповідності математичних понять, що застосовуються (визначники, вектори, похідна; алгебраїчні рівняння; границі, визначені, невизначені, невластні інтеграли; диференціальне рівняння; системи диференціальних рівнянь; градієнт; диференціальна й інтегральна функції розподілу тощо) з їхньою інтерпретацією в спеціальних дисциплінах (похідна – це швидкість процесу горіння, інтегральна функція розподілу – функція розподілу часу перебування в реакторах, диференціальне рівняння – елементарна модель розповсюдження пожежі, яка враховує кількість високотемпературних точок у необмеженому обсязі тощо). Визначені основні сфери використання математичних моделей (хід хімічних реакцій, у тому числі першого порядку; розрахунок теплоізоляції трубопроводу; побудова моделі електричного кола змінного струму з метою продемонструвати різке збільшення величини струму в момент вмикання; процес витікання рідини з ємностей і посудин різної форми; приток води до вертикальної свердловини із водоносного шару та ґрунтових вод). У математичній підготовці фахівців у Національному університеті цивіль-

ного захисту України використовуються елементи лінійної, векторної алгебри, теорії ймовірностей, математичної статистики.

Ми з'ясували, що диференціальні рівняння – це потужний математичний засіб для вирішення професійних завдань, один із розділів математики, який найчастіше використовується на практиці, але базується він на знаннях похідних та інтегралів, на вміннях обчислювати їх, що і є основою курсу математики у технічному ВНЗ.

У Національному університеті цивільного захисту України на тему “Диференціальні рівняння” відведено 44 год, з них: 12 год – лекції, 10 год – практичні заняття та 22 год – самостійна підготовка. За цей час розглядається близько 11 методів розв’язку диференціальних рівнянь, цим методам більше ніж 300 років, складність матеріалу не залишає часу на аналіз практичних завдань, не вдається дослідити динаміку змін параметрів рівняння, що і є найбільш цікавим та необхідним для професійної спрямованості курсу. На практиці сучасні інженери займаються складанням диференціальних рівнянь для розв’язку конкретних професійних завдань, а розрахунки проводять на ПК із використанням спеціальних математичних пакетів.

Розглянувши застосування диференціальних рівнянь у дисциплінах, які входять у план підготовки фахівця у Національному університеті цивільного захисту, робимо висновок, що наше завдання навчити курсантів та студентів складати диференціальні рівняння, окреслити коло завдань, які розв’язуються завдяки диференціальним рівнянням та ознайомити з математичними пакетами, котрі дають змогу прискорити та візуалізувати процес розв’язку.

Ми вважаємо, якщо викладати вищу математику в пожежно-технічному виші за методикою реалізації професійної спрямованості та з використанням інформаційних технологій, то це сприятиме підвищенню якості математичних знань і буде формувати вміння застосовувати знання і вміння у процесі подальшого навчання і в майбутній професійній діяльності. Ця методика включає:

- викладання теоретичного курсу математики з акцентом на матеріал прикладного характеру: ознайомлення майбутніх фахівців із питаннями застосування математики в майбутній професії, використання наглядних прикладів, встановлення відповідності між математичними знаннями та їхньою інтерпретацією на практиці (математичне моделювання основних процесів, пов’язаних із діяльністю МНС) та загальнотехнічних дисциплінах (фізика, хімія, електротехніка тощо);

- використання пропедевтики;

- застосування професійно орієнтованих завдань, спрямованих на закріплення базових знань; творчих завдань, спрямованих на закріплення теоретичних знань;

- організацію самостійної роботи студентів із використанням інформаційних технологій та професійно спрямованих дидактичних матеріалів, електронних посібників із тестовим, теоретичним, практичним, контрольним матеріалом, а також методичних рекомендацій для вирішення професійно-прикладних завдань.

Таким чином, завдання, яке постає перед нами, має ряд складових: пов’язати теоретичний матеріал із практикою; ознайомити курсантів та студентів із можливостями комп’ютерних математичних систем, які є у вільному до-

ступі; підвищити ефективність самостійної роботи за допомогою організації навчання за комп'ютерними посібниками; навчити використовувати сучасні інформаційні технології в майбутній професійній діяльності. При цьому комп'ютер може являти собою джерело навчальної інформації, наглядний посібник нового рівня з мультимедійними можливостями, прилад для обробки інформації, засіб діагностики та контролю знань.

Зазначимо, що проведення занять із використанням інформаційних технологій у професійно спрямованій освіті – це потужний стимул у навчанні. Завдяки впровадженню новітніх методик активізується увага, пам'ять, процеси мислення, стимулюється пізнавальний інтерес.

Дидактичні особливості пар із використанням інформаційних технологій – це створення ефекту наявності, завдяки якому виникає бажання дізнатися та побачити більше. Курсанти та студенти здобувають знання у процесі самостійної творчої роботи, бачать зміни в процесах та роблять висновки, важливі у практичному застосуванні. Викладач виконує роль наставника, створює ситуацію активного пошуку та практичної діяльності.

У викладанні курсу вищої математики необхідно враховувати рівень загальної підготовки курсантів та студентів, відкритість до навчання, особливість мислення майбутніх фахівців та не перевищувати навчальні навантаження. Як показує досвід, немає необхідності в усному відтворенні означень, теорем і правил, бо майбутній характер діяльності працівників пожежно-рятувальної служби не передбачає оперування математичною термінологією. Отже, немає сенсу непродуктивно витратити початковий час. Виходячи із цього, необхідно дозволити використання конспектів та інших довідкових матеріалів під час проведення контролю знань. Таким чином, завдання лектора полягає у якісному відборі матеріалу: він повинен бути професійно актуальним, працювати на створення загального світогляду з дисципліни, а також бути абсолютно доступним для аудиторії.

**Висновки.** Реалізація професійно спрямованого навчання з використанням інформаційних технологій є одним із перспективних напрямів удосконалення математичної підготовки фахівців пожежно-технічного ВНЗ. Комплексний підхід до методики викладання вищої математики (пропедевтика, методи розв'язку загальних завдань, необхідних для вирішення різних класів актуальних професійних завдань, організація самостійної навчальної та дослідницької роботи) сприяє здійсненню професійної спрямованості навчання й підвищенню якості математичних знань у курсантів та студентів пожежно-технічних вишів.

#### **Список використаної літератури**

1. Брушлинский Н.Н. Системный анализ деятельности Государственной противопожарной службы : учебник / Н.Н. Брушлинский. – М. : МИПБ МВД России, 1998.
2. Гнеденко Б.В. Математическое образование в ВУЗах / Б.В. Гнеденко. – М. : Высшая школа, 1981. – 75 с.
3. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2003. – Вип. 7.
4. Ключко В.І. Застосування новітніх інформаційних технологій при вивченні вищої математики у технічному вузі : навч.-метод. посіб. / В.І. Ключко. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – 300 с.

5. Кириченко О.Е. Межпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе связи как средство профессиональной подготовки студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Е. Кириченко. – Орел, 2003. – 170 с.

6. Крилова Т.В. Проблемы навчання математики в технічному вузі / Т.В. Крилова. – К. : Вища школа, 1998. – 437 с.

7. Львова В.Д. Профессиональная направленность обучения математике студентов химико-технологических специальностей технических вузов (на примере раздела “Дифференциальные уравнения”) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Д. Львова. – Астрахань, 2009. – 198 с.

8. Пискунов Н.С. Дифференциальное и интегральное исчисления для вузов / Н.С. Пискунов. – М. : Наука, 1985. – Т. 2.

9. Раков С.А. Компьютерные эксперименты в геометрии : учеб. пособ. [для учащихся по курсу геометрии] / С.А. Раков, В.П. Горох. – Х. : РЦНИТ, 1996. – 175 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

**Серета А.В. Пути повышения качества математического образования в пожарно-технических вузах**

*В статье рассматриваются вопросы профессиональной направленности математической подготовки с использованием информационных технологий курсантов и студентов пожарно-технических вузов как один из путей повышения качества образования будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** математическая подготовка, межпредметные связи, профессиональное образование, профессиональная направленность курса, специалист.

**Sereda G. The ways of upgrading mathematical training of future specialists of fire and rescue service**

*The author considers math teaching to be the best way in professional orientation of future specialists of fire and rescue service.*

**Key words:** a specialist, interdisciplinary communication, mathematical training, professional education, professional orientation course.

УДК 51:303.621.33-057.87

Е.Л. СИДОРЕНКО-НИКОЛАШИНА

## АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

*В статье рассматривается анкетирование как механизм установления обратной связи “преподаватель – студент”. Предлагается методика организации самостоятельной работы студентов посредством представления учебного материала по высшей математике в виде структурно-логических схем. Методом анкетирования определяются границы действия данной методики с целью руководства самостоятельной работой студентов.*

**Ключевые слова:** *высшая математика, самостоятельная работа студентов, анкетирование, структурно-логическая схема.*

Процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы, называемый Болонским процессом, организован с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Решение участвовать в добровольном процессе создания европейского пространства высшего образования было оформлено 19 июня 1999 г. в Болонье представителями 29 стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г., в 2005 г. Болонскую декларацию подписал министр образования Украины. На сегодняшний день процесс включает в себя 47 стран-участниц и остается открытым для присоединения других стран.

Система образования в Украине, основываясь на основных положениях Болонской декларации, делает акцент на самостоятельном изучении студентами большей части учебного материала. Поэтому становится очевидной постановка проблемы, заключающаяся в необходимости руководства самостоятельной работой студентов со стороны преподавателей.

Теория обучения зависит от содержания конкретной учебной дисциплины. Особенности математики – это абстрактность ее конструкций и понятий, универсальность методов исследования и обучения. Следовательно, математика является общенаучным методом познания, инструментом построения теории других наук. В связи с этим актуальным является анализ существующих методов преподавания учебных дисциплин (высшей математики в частности) и на его основе разработка инновационных педагогических методов.

При руководстве самостоятельной работой студентов важнейшую роль играет установление обратной связи “преподаватель – студент”. Чаще всего самоподготовка студентов во внеаудиторное время остается неподконтрольной педагогу, так как ее большая часть осуществляется после занятий в читальных залах, дома или в общежитии. Преподаватели не имеют возможности давать ответы на возникающие при самоподготовке вопросы, не могут вовремя подсказать студентам способы устранения пробелов в их знаниях и предложить им наиболее эффективные методы изучения учебного материала.

**Цель статьи** – рассмотреть возможность установления обратной связи между преподавателем и студентами посредством коллективного письменного анкетирования для изучения учебных потребностей обучаемых.

Анкетирование в социологии, педагогике и психологии относится к так называемой группе методов “опроса”. Наряду с интервью и беседой, которые также относятся к этой группе, анкетирование характеризуется тем, что исследователь получает информацию из словесных ответов опрашиваемых, то есть сбор материала осуществляется с помощью специально разработанных анкет (опросников). Это позволяет изучать, например, мотивы обучения или поведения респондентов, их мнения по интересующим исследователя вопросам – все то, что не подвластно изучению другими методами. Таким образом, **анкетирование** (от франц. *enquete*, буквально – расследование, список вопросов) – это метод получения информации путем письменных ответов респондентов на систему стандартизированных вопросов анкеты.

Анкетирование в качестве метода психолого-педагогического исследования рассматривали такие ученые, как С.И. Архангельский [1], М.Е. Вайндорф-Сысоева и Л.П. Крившенко [2], Г.Х. Валеев [3], В.И. Загвязинский и Р. Атаханов [5] и др. В рамках методов научных исследований анкетирование как метод экспертизы в педагогике анализировали и применяли М.И. Грабарь и К.А. Краснянская [4], В.В. Ковальчук и Л.М. Моисеев [6]. Однако вопрос о применении анкетирования в качестве одного из механизмов управления самостоятельной работой студентов со стороны преподавателя ранее не рассматривался в достаточном объеме.

К факторам, говорящим о рациональности применения анкетирования в педагогической практике, можно отнести:

- сравнительно малую трудоёмкость и дешевизну методики;
- оперативность опросов студентов (учащихся);
- получение хорошо сопоставимых и структурированных результатов;
- объективность получаемых ответов благодаря анонимности опроса;
- отсутствие влияния личности опрашивающего на работу респондентов;
- возможность обработки собранного материала с помощью компьютера.

К основным правилам построения анкеты можно отнести следующие: перевод основных гипотез исследования на язык вопросов при составлении анкеты; соблюдение логической последовательности тем, затрагиваемых вопросами; возрастание интереса опрашиваемых от вопроса к вопросу; отсутствие слишком сложных вопросов – они должны быть понятными, однозначными, краткими и объективными; соответствие формулировки вопросов образовательному уровню группы респондентов; составление всех возможных вариантов ответов на предлагаемые закрытые вопросы; оптимальное общее количество вопросов (их не должно быть слишком много, чтобы не утомлять опрашиваемых) и др.

С целью получения наиболее правдивой информации (при максимальной откровенности ответов) анкетирование должно содержать следующие этапы.

1. Введение – кратко формулируются цели опроса; излагается ясная и четкая инструкция по заполнению анкеты; при необходимости следует обратиться

внимание на анонимность анкетирования; целесообразно подчеркнуть, что ответы респондентов будут использоваться в их же интересах.

2. Основная часть – совокупность логически упорядоченных вопросов, которые отражают суть проблемы исследования. Все вопросы, которые можно использовать при составлении анкет, подразделяют на две группы: открытые и закрытые. Открытые вопросы предполагают свободный ответ респондента с использованием тех слов, которые он сочтет наиболее убедительными. Открытые вопросы позволяют вести сбор богатой качественной информации и незаменимы при выяснении мотивов поведения людей (обучаемых). Закрытые вопросы предполагают выбор одного ответа из ряда возможных, они позволяют выявлять важные количественные характеристики в отношениях больших групп людей (обучаемых) к объекту исследования, а следовательно, по таким вопросам при обработке можно строить аналитические таблицы, графики, диаграммы.

3. Вопросы об интересующем исследователя статусе респондента (специальность, образование, возраст и др.).

4. Благодарность за участие в анкетировании.

С целью эффективного усвоения знаний по высшей математике, а также для организации самостоятельной работы студентов мы предложили методику изучения учебного материала, основанную на логическом структурировании посредством специально разработанных с этой целью схем. Речь идет о структуризации в логических схемах как отдельных отрезков учебного материала (математических разделов, тем), так и всего предметного курса в целом. В них каждый логический элемент рассуждения (понятие или математическое действие) обозначен прямоугольником с соответствующим названием (обозначением). Соединяются они стрелками согласно логическим связям элементов в отрезке материала. Направление стрелок показывает переход от предыдущих элементов к последующим (от элементарных к более сложным). Применение схем описывает изучаемые понятия, выделяя основные, существенные свойства, раскрывающие их содержание. Они служат моделями тех связей, которые должны быть установлены в процессе обучения. Использование структурно-логических схем систематизирует знания учащихся, позволяет диагностировать уровень подготовки по данной конкретной теме и ликвидировать пробелы этих знаний.

Общеизвестно, что любая методика обучения не является универсальной и имеет определенные границы применения, в рамках которых она действует. По этой причине мы изучали степень полезности и используемости структурно-логических схем учебного материала по высшей математике при самостоятельной работе студентов, иначе говоря, провели анкетирование, по результатам которого можно было судить – помогают ли схемы студентам изучать дисциплину, облегчают ли им работу по усвоению, осмысленному запоминанию и воспроизведению теоретического и практического материала. С целью определения границ экспериментальной методики мы провели анкетирование 50 студентов в конце последнего четвертого семестра обучения. В анкете, составленной на основе вышеприведенных требований, студентам было предложено пять закрытых вопросов, каждый из которых предполагал четыре варианта ответов: А, Б, В, Г (табл.).



## Результаты анкетирования

№ п/п	Формулировка вопроса	Количество ответов			
		А	Б	В	Г
1	Помогли ли Вам схемы учебного материала лучше сориентироваться в структуре всей учебной дисциплины, ее разделов, тем, параграфов?	47	0	3	0
2	Помогли ли Вам схемы быстрее и легче запомнить новые математические понятия и осознать логические связи между ними?	45	2	3	0
3	Помогли ли Вам схемы логически связать материал новых тем с ранее изученными темами?	45	2	3	0
4	Помогли ли Вам схемы повторить математический школьный материал и увязать его с учебным материалом по высшей математике?	47	0	3	0
5	На какое количество структурно-логических схем из всех предложенных Вы опирались в процессе обучения?	Все 27	Большинство 18	Некоторые 2	Ни одной 3

На вопросы 1–4, затрагивающие аспект полезности и эффективности применения структурно-логических схем, варианты ответов были следующими:

А – да, схемы мне помогли;

Б – нет, так как я легко ориентируюсь в учебном материале и без схем;

В – нет, так как я слабо ориентируюсь в учебном материале по математике;

Г – нет, так как я считаю схемы в принципе бесполезными.

На последний 5 вопрос о количестве лично использованных в обучении структурно-логических схем предлагались варианты ответов: А – все; Б – большинство; В – некоторые из них; Г – ни одной.

Формулировки вопросов и результаты обработки анкетных данных (см. табл.). Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы.

1. Ни один из респондентов не признал применение структурно-логических схем в процессе обучения бесполезным.

2. Трое студентов (6%) не использовали при изучении учебного материала ни одной схемы по причине низкого уровня их математических знаний в целом. Согласно рейтингу по дисциплине низкий уровень усвоения знаний по четырем семестрам обучения имели соответственно 4, 2, 6, 6% опрошиваемых студентов (средний процент уровня составляет 4,5). Данный факт дает основания считать, что методика неэффективна для студентов с низким уровнем усвоения знаний.

3. Двое студентов (4%) опирались только на некоторые структурно-логические схемы, так как самостоятельно хорошо ориентируются в учебном материале. Наряду с этим, они отметили (ответ А на первый и четвертый вопросы), что схемы помогли им лучше сориентироваться в структуре всей учебной дисциплины, ее разделов и отдельных тем, а также способствовали повторению

школьного математического материала и установлению его логических связей с учебным материалом вуза. По результатам четырех семестров высокий уровень усвоения знаний имели соответственно 18, 14, 12, 16% студентов. Это свидетельствует о том, что для студентов с высоким уровнем усвоения знаний предлагаемая методика может быть признана частично действующей.

4. На все вопросы с первого по четвертый 90% студентов (45 из 50) дали ответ А – схемы мне помогли. Из них полезность использования всех схем для запоминания и понимания учебного материала при самостоятельной работе по высшей математике отметили 27%, большинства схем – 18% студентов. С учетом пунктов 2 и 3 в диапазон действия методики попадают студенты со средним и достаточным уровнем усвоения знаний. Следовательно, именно для таких студентов методика является действующей.

Дальнейшее исследование заключалось в проведении и анализе ряда анкетирований, целью которых было выявить наиболее используемые студентами при самостоятельной работе структурно-логические схемы. Мы выделяли также среди них наименее эффективные, выяснили причины этого факта и перерабатывали схемы по содержанию, форме или объему для улучшения восприятия, понимания и запоминания студентами представленного в них учебного материала. Подобным образом происходила корректировка пакета структурно-логических схем, тем самым, мы использовали один из механизмов управления самостоятельной работой обучаемых.

В заключение можно сделать следующие **выводы**.

1. Современная система образования в Украине делает акцент на самостоятельном изучении студентами большей части учебного материала. Отсюда становится очевидной необходимость руководства самостоятельной работой студентов со стороны преподавателей.

2. При руководстве самостоятельной работой студентов важнейшую роль играет установление обратной связи “преподаватель – студент”, в частности с помощью анкетирования студентов.

3. Применение структурно-логических схем учебного материала по высшей математике способствует более эффективному усвоению знаний студентами в определенных границах действия методики.

4. Анкетирование является инструментом корректировки пакета структурно-логических схем с целью их наиболее частого и эффективного использования, и тем самым, одним из методов управления самостоятельной работой студентов.

5. Данный метод является применимым для изучения других учебных дисциплин.

#### **Список использованной литературы**

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика : пособие для сдачи экзамена / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.П. Крившенко. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 239 с.

3. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. для студ. 3–5-х курсов педагог. вузов по спец. 031000 “Педагогика и психология” / Г.Х. Валеев. – Sterlitaмак : Sterlitaмак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.

4. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с. – (Серия: Высшее профессиональное образование).

6. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В.В. Ковальчук, Л.М. Моїсєєв. – К. : Професіонал, 2008. – 240 с.

*Статья поступила в редакцию 11.02.2013.*

---

**Сидоренко-Ніколашина О.Л. Анкетування як механізм керівництва самостійною роботою студентів при вивченні вищої математики**

*У статті розглянуто анкетування як механізм встановлення зворотного зв'язку “викладач – студент”. Запропоновано методу організації самостійної роботи студентів за допомогою надання навчального матеріалу з вищої математики у вигляді структурно-логічних схем. З використанням методу анкетування визначено межі дії цієї методу з метою керівництва самостійною роботою студентів.*

**Ключові слова:** *вища математика, самостійна робота студентів, анкетування, структурно-логічна схема.*

**Sidorenko-Nickolashina E. Questionnaire as the mechanism of guidance by independent work of students in the study of higher mathematics**

*The questionnaire as the mechanism of establishment of intercommunication “lecturer-student” is examined in the article. The author offers the method of organization of students’ independent work by means of the presentation of educational material on higher mathematics as the structural-logical diagrams. By the method of questionnaire, the action limits of the given method with the purpose of guidance students’ independent work are determined.*

**Key words:** *higher mathematics, independent work of students, questionnaire, structural-logic diagrams.*

**ВНУТРІШНЬОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЧНОГО ПОЄДНАННЯ  
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ  
З МАЙБУТНЬОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

*У статті розглянуто авторський підхід у здійсненні внутрішньовузівської підготовки викладачів вищих навчальних закладів до органічного поєднання науково-дослідної роботи студентів з майбутньою педагогічною діяльністю. Акцентовано на необхідності побудови сучасної вищої освіти за принципами організації науково-дослідної діяльності з практично-прагматичною спрямованістю.*

**Ключові слова:** внутрішньовузівська підготовка, викладач, науково-дослідна робота, майбутній педагог.

Творчий альянс студента та викладача рівноправний, але успіх справи визначає останній. Саме від його обізнаності, такту, мудрості залежить, чи повірить студент у свої сили, чи зважиться на сміливе судження або залишиться байдужим виконавцем службових приписів. Дійсно, виявлення молодих, талановитих учнів і студентів для їх подальшої підготовки до наукової роботи слід починати ще зі шкільної та вузівської лави, з великою ретельністю й безперервністю, не шкодуючи сил.

Зауважимо, що тільки за умови безпосереднього творчого контакту викладача та майбутнього педагога може відбутися студентська творчість, яка спрямована на здобуття наукової істини й активізацію інтелектуального та дослідницького потенціалів.

На нашу думку, саме особистість викладачів є тією домінантою, яка сприяє підвищенню ефективності та продуктивності науково-дослідної роботи студентів. З огляду на це, одне з головних завдань викладача – донести до студента значущість дослідної діяльності, оскільки без цього неможливе ні натхнення, ні творчий пошук, а відповідно висока якість роботи фахівця.

Тому сумісно з викладачами розпочалася продуктивна й непомітна робота із їхньою “свідомістю”. На етапі, який ми назвали діяльнісно-пошуковий, її розвитку приділяли особливу увагу.

Провідною педагогічною установкою в процесі подальшої внутрішньовузівської підготовки викладачів до здійснення студентами науково-дослідного підходу в професійно-педагогічній діяльності було зближення їх особистісного й професійного досвіду.

**Мета статті** – розглянути авторський підхід у здійсненні внутрішньовузівської підготовки викладачів вищих навчальних закладів до органічного поєднання науково-дослідної роботи студентів з майбутньою педагогічною діяльністю.

Перехід від констатувального етапу експерименту до формувального впливу здійснювався на початку навчального року з оголошення про те, що на базі дослідних ВНЗ гостинно відчинила двері “Школа педагогічної майстерності” для викладачів.

Експериментальна робота з формування готовності студентів до здійснення наукового підходу в професійно-педагогічній діяльності організована в дослідних вищих навчальних педагогічних закладах під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Биковської Олени Володимирівни та за безпосередньою участю в роботі творчої групи з проблеми “Оптимальна наукова діяльність – надійний шлях до професіоналізму”.

В основу науково-методичної роботи з викладачами було покладено такі принципи:

– **добровільної участі:** кожного запрошували, а не примушували до участі в професійному педагогічному донавчанні. Тому не зафіксовано жодного випадку негативного ставлення до роботи в “Школі педагогічної майстерності”, дискусійному клубі “Новатор” чи “Педагогічному майстер-класі”;

– **індивідуальної мотивації й особистої привабливості мети:** кожний викладач знайшов власний індивідуальний сенс навчання завдяки створенню атмосфери “свободи думки” в колективі. Причому позиція експерта в дослідному донавчанні – це позиція консультанта й багато в чому психотерапевта, який надає “розвивальну допомогу”;

– **отримання задоволення** від самого процесу навчання в “Школі педагогічної майстерності”. Інтелектуально-спонукальні мотиви базувались на одержанні задоволення від самого процесу пізнання; інтересу до нового, захопленості самим процесом розв’язання педагогічних ситуацій;

– **інтеграції педагогічної діяльності й постійного безперервного навчання.** Можна стверджувати, що найближчим часом постійність у здобутті знань та їх синтез із педагогічною діяльністю – ці два процеси поєднуються в єдиний, оскільки тримати рівень професійної майстерності на висоті без постійного інформаційного й почуттєвого наповнення стане неможливо [5].

В умовах рефлексивного середовища, яке було створене безпосередньо в педагогічному колективі, особистісне визначення й усвідомлення своєї екзистенційної місії кожним викладачем стали тими інтегральними процесами, в яких взаємодіють людські та професійні потреби й мотиви педагогів. Виникнення та розвиток гуманістично спрямованих професійних намірів під впливом актуалізованих потенцій людяності потребують переходу до самопроєктування, самоактуалізації й самоздійснення викладачів у реальному педагогічному процесі [5].

Запорукою професійної наснаги, що спонукала викладачів дослідних ВНЗ до продуктивної та конструктивної діяльності, стала передусім довгострокова взаємодія, атмосфера емоційного натхнення й зустрічі діалогічного характеру. Такий підхід став методологічною основою та найважливішою умовою професійного донавчання викладачів під керівництвом фахівців творчої групи.

Ці ідеї належать відомому американському психологу, одному з лідерів гуманістичної психології К. Роджерсу, які більш конкретно виражені в таких положеннях:

1. Я усвідомив велику цінність того, що дозволяю розуміти собі іншу людину.

2. Я переконався, як я збагачуюся, коли люди передають мені свої почуття.
3. Я побачив, як багато мені дає прийняття іншої людини.
4. Чим більше я відкритий тому, що відбувається в мені та іншій людині, тим менше місця в моїй діяльності займає егоцентризм.
5. Досвід для мене – найвищий авторитет.
6. Мій досвід підказує мені, що людям властиво розвиватися в позитивному напрямі.
7. Життя у вищому смислі – безперервний процес, у якому ніщо не фіксовано [4, с. 180].

Такими були основні положення, за допомогою яких і створювались високий рівень духовного комфорту та позитивний психологічний мікроклімат, а навчальний діалог наповнювався гуманним змістом.

З метою розв'язання певних завдань нами було організовано роботу постійно діючого теоретико-методичного семінару *“Науково-дослідна робота як дієвий механізм розвитку професіоналізму”* для професорсько-викладацького складу університетів.

Програма теоретико-методичного семінару була розроблена з урахуванням результатів її обговорення з учасниками й включала спектр таких питань:

- створення гармонійної атмосфери в аудиторії;
- шляхи досягнення зворотного зв'язку зі студентською аудиторією;
- подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні (хвилювання перед аудиторією, формування впевненості в собі);
- осучаснення професійної підготовки в процесі оновлення змістової сторони освітнього стандарту й виходу за його межі;
- реалізація шляхів активного використання потенціалу діалогу між викладачем та студентом;
- шляхи розширення “фонових” знань студентів за рахунок їхньої орієнтації на самостійний пошук, допомога в розширенні наукового та культурного кругозору за межами обов'язкових знань;
- виховання майбутнього педагога не тільки як знавця та виконавця, а і як творця, що вміє спостерігати, досліджувати нові грані, доводити й обґрунтовувати нові закономірності;
- інтегративність змістової взаємодії наукових дисциплін і професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця;
- розвиток комплексу дослідницьких, експериментальних і теоретичних знань, умінь і навичок у кожного студента;
- включення в активну пізнавальну діяльність інноваційних дослідницьких форм навчання;
- максимальна активізація пошуково-дослідних дій майбутніх педагогів у напрямі здобуття ними суб'єктивно нових знань;
- прогнозування педагогічного впливу засобами науково-дослідної роботи як на основні (забезпечення актуалізації), так і на додаткові результати (формування культури професійного спілкування, творчого стилю діяльності);
- формування позитивної мотивації щодо захоплення наукою й отримання максимального задоволення від процесу пошуково-дослідної діяльності.

Наведені міркування дають нам можливість стверджувати, що перспективи постійного фахового вдосконалення викладачів під час виконання ними своїх

професійних обов'язків, а це підтверджують результати нашого експерименту, вельми привабливі.

Започаткована “Школа педагогічної майстерності” значно актуалізувала спектр проблем, які стосуються стратегії й тактики конструктивної професійної підготовки майбутніх педагогів засобами науково-дослідної роботи. Із цією метою нами було організовано щотижневі (на замовлення викладачів) наукові консультації з таких питань:

*Як провести самоаналіз своєї педагогічної діяльності?*

*Які критерії існують для вивчення ефективності авторських програм та планів?*

*Як зацікавити “невстигаючих” студентів дослідною роботою?*

*Ознайомте з методикою написання наукових статей.*

*Якими засобами викликати у студентів загальне позитивне ставлення до науково-дослідної роботи?*

*Що являє собою системний підхід до організації науково-дослідної діяльності студентів?*

*Як покращити лекторську майстерність викладача вищої школи?*

*Які посібники обрати із запропонованої (чималої) кількості як помічники?*

*За допомогою яких діагностик виявити в студента науковий потенціал?*

*Що таке саногенне навчання та як його запроваджувати в процесі професійної підготовки?*

*Якими засобами викликати в студента відповідний відгук на проблему або дослідницьке завдання?*

*За якою методикою можна здійснити достовірне вивчення наукових інтересів майбутніх фахівців?*

*Як враховувати на занятті настрій та темперамент особистості студента?*

*Як розвивати дослідницьку активність студента?*

*Порадьте, як побороти в собі невпевненість?*

*Роз'ясніть сутність поняття “логічна структура дослідження”.*

*Чи існує стандартна, загальноприйнята процедура оцінювання результатів науково-дослідної роботи?*

*Які фактори забезпечать якісно нові зміни у професійній діяльності?*

*Які риси притаманні викладачу, який творчо працює?*

Ми переконалися в тому, що тільки після активного обговорення злободенних проблем у викладачів виникає справжній інтерес як до теорії, так і до практики, шлях до якої лежить через внутрішню роботу педагога.

Загальновідомим є той факт, що розвиток сучасної педагогічної теорії та практики базується на особистісному спрямуванні процесу навчання, співробітництві й інтелектуальній співтворчості. Це, у свою чергу, не може не активізувати проблему інтерактивного навчання, а тому посилена увага науковців і практиків до активних та інтерактивних форм навчання – це не данина моді, а вимога часу. Такі форми й методи спільної інтелектуальної діяльності допомагають ефективніше вирішувати проблеми, моделювати різні ситуації, розвивати навички скооперованої праці [1].

Саме тому ми широко використовували такі форми, як: ділові ігри, розгляд та аналіз конкретних ситуацій, розробка наукових проектів, дебати, профе-

сійні дискусії, захисти власної позиції, рейсовий метод, круглі столи, “мозковий штурм” тощо.

Заняття у формі круглого столу вважають однією з найпоширеніших форм дискусії (інформаційного характеру). Їх використовують для інтенсивного нагромадження необхідної інформації, підсумкового заняття з певної теми, колективного обговорення актуальної проблеми та прогнозування майбутньої діяльності.

Чергове засідання круглого столу відбулося з нагоди зустрічі з іноземними колегами із Чехії, Польщі та Росії. Обговорювана тема: “*Організація науково-дослідної роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти*”. У процесі конструктивного обговорення з фахівцями з європейських країн світу було визначено, що першою й головною характеристикою європейської університетської освіти є її функціонування на засадах *глибокої науки*, а формування у студентів здатності включатися в процеси розвитку сучасної науки, здійснювати розробки проектів та проводити наукові дослідження нині декларуються як провідна мета в системі професійної освіти.

У процесі такого згуртування колег-однодумців було створено відкрите, енергійне, взаємозбагачувальне середовище, в якому аргументовані й об’єктивні виступи духовно збагатили та наповнили кожного із членів команди новими педагогічними сподіваннями.

У нашому дослідженні цікавою формою роботи з викладачами, що спрямована на переосмислення професійних ціннісних орієнтацій, стали тренінги.

Один із найперспективніших і найцікавіших способів вирішення цієї проблеми ми вбачаємо в організації саме *навчального тренінгу*. Як зауважують науковці, тренінг є планомірно здійснюваною програмою різноманітних вправ із метою формування й удосконалення вмінь і навичок, підвищення ефективності трудової діяльності [3, с. 70].

Навчальний тренінг використовують для: прискорення адаптації до умов практичної діяльності, їх швидкої “підгонки” під вимоги робочого місця й організації в цілому; усунення прогалин у професійній підготовці та переборювання неефективних форм поведінки; навчання нових технологій і методів праці; швидкої підготовки для роботи на новій, вищій посаді [3, с. 70].

Крім того, досягається взаєморозуміння з питань використання термінів і понять. Відбувається реальне прирощення досвіду інноваційної поведінки та надбання інтелектуального потенціалу учасників тренінгових груп за рахунок отримання додаткової інформації, оскільки в тренінгах беруть участь викладачі різних спеціальностей, життєвого й професійного досвіду.

Ми вважаємо, що організаційно-педагогічні зусилля навчального тренінгу з метою активної, взаємозумовленої, інтелектуально-творчої взаємодії мають спрямовуватись на продукування професійного оптимізму, пошук внутрішнього саморозвивального ресурсу особистості, її енергійне перетворення в результаті внутрішніх і зовнішніх взаємних впливів.

Необхідно враховувати той факт, що основним методичним аспектом підходу до структури навчального тренінгу є його системність. Разом із тим системність будь-якого процесу, а тому й навчального тренінгу визначається науковою організацією навчального процесу.



На наш погляд, корисними для створення навчального тренінгу є визначені Г. Ковальчук принципи організації та проведення імітаційних методів навчання, до яких належать [2, с. 156–157]: повне “заглиблення” учасників у проблематику організаційної системи, що моделюється; їхнє поступове входження в експериментальну ситуацію; рівномірне навантаження розумової й фізичної можливості учасників при проведенні навчального тренінгу; правдоподібність імітаційних дій, яка охоплює коло зовнішнього й внутрішнього професійного середовища.

Тому, щоб розглянути цілісно проблему інтегративної залежності та взаємовпливу якості вищої освіти, формування змістового наповнення науково-дослідної роботи студентів, ми підготували та провели навчальний тренінг для викладачів університету під назвою “*Науково-дослідна робота як фактор забезпечення якісно нових змін у професійній діяльності*”. Слід визнати, що зазначена тренінгова програма сприяла:

- усуненню невизначеності;
- активізації теоретичних міркувань викладача у сфері професійної діяльності;
- відновленню творчого стану й пробудженню особливої професійної чутливості;
- отриманню прогностичної інформації;
- збагаченню професійної уяви;
- самоаналізу й самооцінці власної професійної діяльності;
- орієнтації викладачів-учасників на врахування специфіки наукової творчості й усвідомлення її предметного характеру.

Такий підхід доцільний, перш за все, тому, що набутий досвід суб’єктної участі викладачів у створеному рефлексивному середовищі, яке можна назвати моделлю педагогічного процесу на засадах сучасної науки, не відривається від реальної практики педагога в часовому просторі, а миттєво трансформується в їхнє подальше духовне збагачення в реальній взаємодії. Найголовніше, що приваблює в такій формі підготовки, це приємні людські відносини між викладачами й фахівцями, які відбуваються на тлі катарсичних переживань, почуттєвої співтворчості й інтелектуальної співпраці, постійного, безперервного обміну духовними цінностями, без яких не можна уявити повноцінний інтелектуальний, гуманний, емоційний, інтелектуальний розвиток [5].

Великої популярності серед педагогів-учасників експерименту набули традиційні зустрічі в дискусійному клубі “Новатор”. На зустрічах із майстрами педагогічної праці викладачі ознайомились із досвідом видатних учених сучасності, таких як: І. Зязюн, К. Корсак, В. Кудін та з таємницями їхньої майстерності, які зробили неоціненний внесок у духовну скарбницю кожного викладача.

Попередні емпіричні спостереження показали, що така спільна діяльність стала важливою подією в житті кожного викладача та органічно влилася в процес його життєтворчості. Атмосфера відвертості сприяла вдалим педагогічним знахідкам, ознайомленню з інноваційними прийомами та цікавими науковими фактами.

Зазначимо, що результативність програми безпосередньо відображена у висловлюваннях викладачів, які мають для нас чималу цінність.

“Якщо бути відвертим, не був налаштований позитивно на участь у роботі “Школи педагогічної майстерності”, тому що вважав себе досить компетентним фахівцем з 12-річним стажем роботи у вищих навчальних закладах, до того ж минулого року захистив кандидатську дисертацію. Вважав, що як ніхто володію сучасними методами наукового дослідження. Але зовсім по-іншому визначав зміст, структуру та технології науково-дослідної роботи студентів... Такі зустрічі розширили мої горизонти світобачення, з’явилося бажання випробувати себе в ролі керівника наукового гуртка з психології... Дякую. Бажаю подальших успіхів і перемог у розпочатій справі” (Володимир Юрійович Г.).

“Мушу зізнатись, що до участі в цій програмі мала досить нечіткі уявлення про зв’язок дослідної діяльності з професійною підготовкою майбутніх педагогів, навіть не розмірковувала над потенційними можливостями наших студентів стосовно цього виду діяльності. Викладаючи дисципліни гуманітарного циклу впродовж восьми років, правду кажучи, не бачила тісного зв’язку науки з теоретичним матеріалом... Але з того часу, як я стала застосовувати знання, поради і практичні вміння, набуті в межах програми, дійшла висновку, що сучасний учитель має знати, яким чином дійти до вершин успішного розвитку педагогічної майстерності та досконалості. Дійсно, сьогодні так потрібен педагог-дослідник, що орієнтується в різноманітті педагогічних технологій і готовий самостійно вирішувати серйозні дослідницькі завдання. Тепер намагаюся на заняттях націлювати студентів на пошук, вивчення і пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття ними суб’єктивно нових знань...” (Ірина Миколаївна М.).

“Ваша програма організації внутрішньовузівської підготовки викладачів своєчасна і доцільна. На жаль, формами організації НДРС у нашому виші вважали кваліфікаційні роботи, дипломне проектування та магістерські дослідження, а між ними написання тез на конференції. Крім того, на засіданні “круглого столу” дискутувала з колегами та фахівцями творчої групи з приводу наведеної тези, що сучасні ВНЗ не готують до здійснення науково-дослідницького підходу у професійно-педагогічній діяльності... Завдяки керівникам нашої групи дійшла висновку, що дослідницьке навчання дійсно сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які здатні творчо застосовувати набуті знання в професійній діяльності з метою підвищення власного професіоналізму. Дозвольте щиро подякувати колегам за самозміни, які відбулися у процесі корисної співпраці...” (Олена Вадимівна К.).

**Висновки.** Таким чином, наведені нами положення доводять релевантність, своєчасність і продуктивність експериментальної програми роботи з викладачами університетів, яка забезпечувала культивування їхнього професійного самоусвідомлення та самовизначення.

Отже, відповідно до проведеного дослідження ми довели необхідність актуалізації прагнення викладача до особистісних і професійних самозмін у педагогічній діяльності; побудували уявну модель реалізації цього процесу; визначили її головні блоки, компоненти й етапи зазначеної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Калита О.М. Інтерактивні технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх правознавців / О.М. Калита // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – С. 120–128.

2. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г.О. Ковальчук. – 2-ге вид., доп. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
3. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. – М. : Аспект Прес, 2001. – 285 с. – (Серия: Управление персоналом).
4. Роджерс К.Р. Эмпатия : пер. с англ. Психология эмоций / К.Р. Роджерс. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1991. – 412 с.
5. Сущенко А.В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Андрій Віталійович Сущенко. – Харків, 2004. – 375 с.

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2013.*

---

**Сущенко Л.А. Внутривузовская подготовка преподавателей высших учебных заведений к органичному совмещению научно-исследовательской работы студентов с будущей педагогической деятельностью**

*В статье рассмотрен авторский подход в осуществлении внутривузовской подготовки преподавателей высших учебных заведений к органичному совмещению научно-исследовательской работы студентов с будущей педагогической деятельностью. Акцентировано на необходимости построения современного высшего образования по принципам организации научно-исследовательской деятельности с практически-прагматической направленностью.*

**Ключевые слова:** внутривузовская подготовка, преподаватель, научно-исследовательская работа, будущий педагог.

**Sushchenko L. Intrahigh teacher training universities to reconcile organic research students with future teaching activities**

*In the article the author's approach in the implementation of training intrahigh academics to reconcile organic research students with future teaching. It focuses on the need to build a modern higher education in the principles of scientific research, with almost-pragmatic orientation.*

**Key words:** intrahigh training, teacher, research work, the future teacher.

Наукове видання

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

**ВИПУСК № 28 (81)**

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька, О.В. Лобода  
Технічний редактор: А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 31.01.2013.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 34,77. Обл.-вид. арк. 42,81. Тираж 500 пр. Зам. № 24-13Ж.

---

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.