

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 29 (82)

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. 29 (82). – 568 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  
27 лютого 2013 р. протокол № 6.

© 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 (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), 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>О.С. Белякова</i><br>ІДЕЇ А.С. МАКАРЕНКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ<br>ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ДІТЕЙ .....  | 10 |
| <i>Т.Ф. Бочарникова</i><br>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ<br>У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА.....   | 14 |
| <i>Г.В. Василенко</i><br>ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ А. МАКАРЕНКА<br>З ГОСПОДАРСЬКО-ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО ВИХОВАННЯ<br>В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ 50–60-х РР. ХХ СТ. ....   | 18 |
| <i>А.О. Денисенко, В.Б. Проценко</i><br>ДЕЯКІ АСПЕКТИ БЕЗПОСЕРЕДНЬОГО ВПЛИВУ НАСТАВНИКА<br>НА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА ...  | 23 |
| <i>Г.О. Єрусова</i><br>ЦІННОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ, ВОЛІ<br>У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ А. МАКАРЕНКА .....  | 30 |
| <i>В.М. Ільїна, Д.Ю. Грубіч</i><br>ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А.С. МАКАРЕНКА<br>В ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ НА ПРИКЛАДІ<br>ЛЮБОТИНСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ –<br>ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ<br>ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ І–ІІІ СТУПЕНІВ ..... | 35 |
| <i>Н.Д. Кабусь</i><br>СИСТЕМА ПЕРСПЕКТИВНИХ ЛІНІЙ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ<br>ДІЯЛЬНІСТЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА.....  | 42 |
| <i>А.А. Коробченко</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ<br>ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА<br>(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) .....  | 49 |
| <i>І.М. Леонтєєва</i><br>ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ<br>У ВИХОВАНЦІВ ДО ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ<br>У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА.....   | 59 |
| <i>П.В. Матвієнко</i><br>А.С. МАКАРЕНКО ТА ДЖ. ДЬЮЇ:<br>ДВА ВИЯВИ ДЕМОКРАТИЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ .....  | 63 |
| <i>Ю.Ю. Польшина</i><br>ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ<br>ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОМУНІ ІМЕНІ Ф.Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО .....   | 69 |
| <i>Л.А. Порохня</i><br>ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А. МАКАРЕНКА: МЕТОД “ВИБУХУ”<br>ЯК ЗАСІБ РОЗВ’ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ<br>В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....   | 73 |
| <i>Т.А. Прикотенко</i><br>АКТУАЛЬНІСТЬ ПОГЛЯДІВ А.С. МАКАРЕНКА<br>НА ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У СУЧАСНІЙ РОДИНІ.....   | 77 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>О.Г. Стадник</i><br>ВНЕСОК Є. ЗЯБЛОВСЬКОГО У ПІДГОТОВКУ ПІДРУЧНИКІВ<br>ПІСЛЯ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1804 Р.....  | 82  |
| <i>А.В. Сущенко</i><br>ВИСВІТЛЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ ПОГЛЯДІВ НА ОЛЮДНЕННЯ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ<br>ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ.....  | 87  |
| <i>Н.П. Троцій</i><br>ВИХОВАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ<br>ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ А.С. МАКАРЕНКА.....                                    | 94  |
| <i>І.І. Черевань</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ<br>У СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА.....  | 98  |
| <i>Т.О. Шаргун</i><br>ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ<br>(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....                                    | 102 |
| <i>І.О. Шеплякова</i><br>КАТЕГОРІЯ “ОБОВ’ЯЗОК”<br>У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА.....  | 109 |
| <i>М.М. Шуть</i><br>ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ТА ХРИСТІЯНСЬКІ ЦІННОСТІ<br>В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА .....   | 114 |
| <b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ<br/>СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>   |     |
| <i>І.П. Аносов, М.В. Елькін</i><br>АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ<br>ЯК ФАКТОР ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....   | 119 |
| <i>В.В. Бондаренко, М.Д. Каслін, Л.М. Рак</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ РОБОЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ<br>В УМОВАХ РЕАЛЬНОГО ВИРОБНИЦТВА ..... | 125 |
| <i>В.Д. Винник</i><br>СУТНІСТЬ ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ЕСТЕТИКИ ЗДОРОВ’Я<br>МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....  | 129 |
| <i>А.В. Вітренко</i><br>ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .....   | 138 |
| <i>О.І. Вовк</i><br>НАВЧАННЯ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД.....   | 144 |
| <i>О.Ю. Гапонова</i><br>РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ<br>ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....   | 149 |
| <i>І.Я. Глазкова</i><br>ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ СУБ’ЄКТІВ<br>НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ БАР’ЄРИ.....   | 155 |
| <i>І.О. Дельцова</i><br>ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ<br>КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....   | 163 |
| <i>Є.З. Добродуб</i><br>ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТОРНОЇ ЩІЛЬНОСТІ ПРОВЕДЕННЯ<br>ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ<br>З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ .....                       | 168 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Г.І. Дударчук</i><br>ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>ФАХІВЦІВ ЛІСОВОЇ ГАЛУЗІ .....  | 173 |
| <i>А.А. Зарицька</i><br>АКМЕПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА ЧИННИКИ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....   | 178 |
| <i>О.П. Зеленська</i><br>ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ<br>ТА ЇЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА .....   | 184 |
| <i>О.М. Касьянова</i><br>ТЕОРЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУТНОСТІ ЕКСПЕРТИЗИ<br>ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ .....   | 191 |
| <i>О.В. Квас</i><br>САКРАЛЬНИЙ ОБРАЗ ДИТИНИ<br>В УКРАЇНСЬКІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ТРАДИЦІЇ.....   | 197 |
| <i>В.О. Коваленко</i><br>ЛОГІСТИЧНА ПАРАДИГМА<br>У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ.....   | 204 |
| <i>Д.В. Коваленко</i><br>ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЇЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ<br>СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН.....  | 215 |
| <i>В.І. Ковальчук</i><br>ОРГАНІЗАЦІЙНО-НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ<br>ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ<br>ПТНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ..... | 222 |
| <i>С.П. Кожушко</i><br>ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ<br>КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....                               | 231 |
| <i>О.Ю. Корж</i><br>САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ<br>В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....  | 238 |
| <i>В.В. Костіна</i><br>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ<br>ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ<br>ДЕЗАДАПТОВАНИХ ДІТЕЙ.....                                  | 244 |
| <i>А.М. Крамаренко</i><br>ПРОФЕСІЙНО-ГУМАННИЙ ТА ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХОДИ<br>ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 251 |
| <i>А.Ф. Куринная</i><br>ПРОБЛЕМА РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ТЕОРИИ<br>И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....   | 260 |
| <i>С.М. Курінна</i><br>РОЛЬ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ ПРИ ВИРІШЕННІ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ<br>ДІТЕЙ-СИРИТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ.....                             | 267 |
| <i>Л.А. Левицька</i><br>РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНИЙ<br>ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ .....  | 276 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>А.Ю. Мальцев</i><br>ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ<br>МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....  | 282 |
| <i>О.І. Мармаза</i><br>ЕФЕКТИВНЕ ЛІДЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ<br>СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ.....  | 289 |
| <i>В.В. Нечипоренко</i><br>ЖИТТЄТВОРЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ<br>ХОРТИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО<br>НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЦЕНТРУ ..... | 298 |
| <i>Ю.В. Орел-Халік</i><br>ПРОФЕСІЙНИЙ ДІАЛОГ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....   | 304 |
| <i>Д.О. Перепадя</i><br>СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У КИТАЇ.....  | 309 |
| <i>Л.Е. Перетяга</i><br>АНАЛІЗ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ МЫСЛИ И МЕТОДИК<br>ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА .....  | 315 |
| <i>М.Ю. Продайко</i><br>ДІЛОВА ГРА ЯК ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....  | 322 |
| <i>О.С. Проценко</i><br>КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....                         | 330 |
| <i>Н.Р. Разумовська</i><br>СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ .....   | 335 |
| <i>І.А. Руденко</i><br>СУТНІСТЬ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ<br>ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ<br>КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ .....             | 341 |
| <i>І.Є. Семененко</i><br>ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....  | 346 |
| <i>Р.Л. Скірко</i><br>РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....                                      | 352 |
| <i>С.М. Сошенко</i><br>РОЛЬ КОЛЕКТИВНИХ СТОСУНКІВ<br>В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ .....  | 358 |
| <i>С.І. Статъєв</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ТАНЦІУВАЛЬНИХ РУХІВ<br>ГЛУХИМИ ДІТЬМИ 6–0 РОКІВ<br>НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ.....                | 365 |
| <i>Л.О. Сущенко</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ<br>З ДІАГНОСТИКИ УТРУДНЕНЬ І ПЕРЕШКОД<br>НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....    | 371 |
| <i>Н.В. Торбунова</i><br>РОЗВИТОК РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ<br>ЯК ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ .....   | 384 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>С.С. Трезуб</i>  |     |
| КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ<br>МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ.....  | 388 |
| <i>О.В. Хаустова</i>  |     |
| ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ<br>В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:<br>ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД .....   | 393 |
| <i>Л.А. Хорунжа</i>   |     |
| ЗАВДАННЯ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ<br>АКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ.....   | 400 |
| <i>А.В. Шадріна</i>   |     |
| СУТНІСТЬ ТА ВИДИ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ<br>МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....  | 405 |
| <i>І.Ф. Шумілова</i>  |     |
| ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА .....  | 410 |
| <b>ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА</b>  |     |
| <i>М.М. Айзенбарт</i>   |     |
| ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ<br>СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....   | 417 |
| <i>Т.Б. Гніда</i>   |     |
| ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА А.С. МАКАРЕНКА<br>В СУЧАСНИХ УМОВАХ У РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ УЧНЯМИ<br>МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... | 423 |
| <i>Л.В. Зданевич</i>  |     |
| ДІАГНОСТИКА МОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ<br>КОМУНІКАТИВНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ УЧНІВ-ШЕСТИЛІТОК,<br>ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВІЗМУ .....                        | 429 |
| <i>Л.В. Кохан</i>   |     |
| ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ<br>У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....   | 436 |
| <i>Я. Кульчицька</i>  |     |
| ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ<br>У ШКОЛАХ КАНАДИ.....  | 441 |
| <i>Є.В. Логвінова</i>   |     |
| ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ<br>ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ<br>В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....                               | 449 |
| <i>Н.М. Маланюк</i>   |     |
| РОЛЬ І МІСЦЕ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ<br>В СУЧАСНОМУ ЛЦЕІ.....   | 455 |
| <i>В.М. Приходько</i>   |     |
| МОДЕЛЬ СИСТЕМИ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....  | 459 |
| <i>О.І. Рассказова</i>  |     |
| КЛАСНИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ОСЕРЕДОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ<br>В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....  | 465 |
| <i>Л.В. Ричкова</i>   |     |
| РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ<br>А.С. МАКАРЕНКА У ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ .....   | 472 |



|   |     |
|---|-----|
| <i>І.А. Романова</i><br>ПОДОЛАННЯ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ<br>З ДІТЬМИ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....  | 476 |
| <i>О.Є. Сушенцев</i><br>ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ<br>АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ<br>НА УРОКАХ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ.....  | 481 |
| <i>О.В. Темченко</i><br>РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ<br>В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....  | 487 |
| <b>ВИЩА ШКОЛА</b>   |     |
| <i>О.В. Білостоцька</i><br>СЕМІНАР ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....   | 493 |
| <i>Т.В. Гура</i><br>ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ<br>В УМОВАХ НТУ “ХПІ” .....   | 500 |
| <i>С.С. Данилюк</i><br>МОВНА ТА МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЇ<br>ЯК СКЛАДНИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ<br>В МЕЖАХ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ..... | 506 |
| <i>М.Д. Дяченко</i><br>КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ<br>ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ<br>ЯК ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ .....   | 513 |
| <i>О.А. Ігнатюк, Є.В. Воробійова</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “АДМІНІСТРАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ” ....  | 522 |
| <i>О.С. Ісаєва</i><br>ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ<br>ЯК ПРІОРИТЕТ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ.....  | 528 |
| <i>А. Крохмаль</i><br>ФОРМУВАННЯ УСТАНОВКИ СТУДЕНТІВ<br>НА АКТИВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ .....   | 535 |
| <i>Л.М. Макар</i><br>РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА<br>У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....   | 541 |
| <i>В.М. Северинюк</i><br>УКРАЇНСЬКІ ПРИСЛІВ’Я ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАГІСТРАНТІВ .....   | 549 |
| <i>В.О. Тюріна, Г.А. Мариківська</i><br>ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ<br>З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ<br>З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ .....                            | 557 |
| <i>С. Чжефу</i><br>СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ, ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ<br>ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ВНЗ.....   | 563 |

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:371.13

О.С. БЄЛЯКОВА

### ІДЕЇ А.С. МАКАРЕНКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ДІТЕЙ

*Статтю присвячено розгляду ідей А.С. Макаренка щодо проблем формування загальної культури безпритульних дітей. Приділено увагу загальній культурі, що є результатом виховання.*

**Ключові слова:** загальна культура, безпритульні діти, виховання.

Актуальність теми полягає в необхідності висвітлити педагогічні погляди й ідеї А.С. Макаренка, видатного фундатора наукової педагогіки, щодо шляхів формування загальної культури безпритульних дітей, оскільки на сучасному етапі інтенсивного будівництва української правової держави, в умовах різкого політичного “розкріпачення”, економічної нестабільності проходить “вибух”, особливо стосовно моральності та виникає потреба у докладному розгляді формування загальної культури.<sup>1</sup>

**Мета статті** – розглянуто ідеї А.С. Макаренка щодо формування загальної культури безпритульних дітей.

Безпритульна дитина – це найчастіше педагогічно занедбана дитина, настільки занедбана, що в неї ще немає такого розумового розвитку, який потрібен для усвідомлення соціально-моральних відносин і норм.

Проблема виховання безпритульних дітей складна і багатогранна. Багато цих дітей зазнали численних психічних травм, пов’язаних зі стресом, котрий деформує особистість дитини. Щоб виховувати, необхідно бути вихованим, володіти комплексом духовно-моральних цінностей, адекватних соціальним вимогам і нормам [3].

На думку А.С. Макаренка, жодних особливих методів щодо безпритульних вживати не треба. Але йому вдалося за дуже короткий час довести своїх вихованців до нормального стану і подальшу роботу з ними проводити як із нормальними дітьми.

Багато уваги приділяв А.С. Макаренко питанням культурного виховання. Це виявлялося, перш за все, в елементах воєнізації та символіки (сигнали, рапорти тощо), у ритуальних заходах і діях. Сильним засобом виховання загальної культури був хор, оркестр, театр, кіно, клубна робота, читання художньої літератури, заняття образотворчим мистецтвом, велика кількість квітів як у приміщеннях, так і на всій території колонії та комуни. Із великим естетичним смаком проводились у колонії свято першого снопа і свято праці. А.С. Макаренко добре грав на скрипці, непогано малював, був талановитим режисером і актором, для річниць комуни він писав сценарії та п’єси. Він піклувався про культурну освіченість своїх вихованців. А.С. Макаренко був чарівною людиною, спілкування з ним давало людям позитивні емоції. Він був досить ерудованим і інтелігентним.

Повчальною є організована А.С. Макаренком робота з культурного обслуговування населення сусідніх сіл. У комуні було багато гуртків, клубів, головним був гурток образотворчого мистецтва, у якому нараховувалося 120 осіб. У програму розвитку загальної культури А.С. Макаренко включав і красу одягу, мови, рухів, побуту, праці, відпочинку. Він високо цінував художню простоту, природність, відчуття міри, не міг терпіти грубості, нетактовності, хизування в роботі, рухах, розмові, вчинках. Він постійно намагався забезпечити єдність внутрішньої та зовнішньої краси людини, єдність етики й естетики. Шліфування емоційно-вольової сфери формувало у вихованців гарні естетичні смаки і високі людські ідеали, до яких вони прагнули не лише в період перебування в комуні чи колонії, а й усе своє життя.

А.С. Макаренко на перше місце у розвитку загальної культури ставив батьків і педагогів, які спрямовують і керують вихованням. Для правильного виховання дитини “зовсім не потрібен особливий час і не потрібно багато часу. Виховання потребує значно більше душі, уваги, відчуття відповідальності, а не часу. І чим дитина старша, тим менше потребує часу, тим напруженіша відповідальність” [1, с. 471–473].

Вирішальним фактом розвитку загальної культури є виконання навколишніми їх громадянського обов’язку перед суспільством. “Від того як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з іншими людьми і як говорите про інших людей, як ви радієте, сумуєте, як ви поводитесь з друзями і з ворогами, як ви смієтесь, читаете газету – усе це має для дитини велике значення” [2, с. 63].

Обов’язковою умовою докорінного поліпшення роботи з формування загальної культури безпритульних дітей педагог уважав те, щоб спілкування педагогів і учнів базувалося на дружніх відносинах, повазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. Колектив учителів має бути естетично виразним носієм загальної культури. Цю виразність А.С. Макаренко вбачав у зовнішньому вигляді вчителя, його вчинках та поведінці. У лекції “Відносини, стиль, тон у колективі” він стверджує, що жодного разу не вийшов у неочищених чоботях або без паска до вихованців. Не допускав у клас учителя, якщо він був неохайно одягнений. А.С. Макаренко висловлювався і за те, щоб усі педагоги були красивими, а якщо такого досягти не можна, то хоч один гарний молодий педагог, одна гарна молода жінка в колективі неодмінно повинні бути. Треба, щоб дітей захопила естетика, краса в колективі.

Можна сказати про загальну культуру як про результат, який виявляється не тільки тоді, коли людина виконує чийсь вимогу, а і тоді, коли вона, залишаючись наодинці, чинить правильно. У цьому закладено розуміння загальної культури як глибокого явища. Тому А.С. Макаренко підкреслював, що культура – перш за все результат виховання [5, с. 187].

Загальна культура формується “всією системою виховання”, зусиллями всього колективу: і педагогів, і самих вихованців, і всіма методами, вживаними в колективі, тому і потрібно під загальною культурою розуміти “широкий, загальний результат усієї виховної роботи”.

Загальна культура може бути вихована всією сумою правильних впливів, серед яких найвидніше місце повинні займати: широке політичне виховання, загальна освіта, книга, газета, праця, суспільна робота і навіть такі нібито другорядні речі, як гра, розвага, відпочинок.

Одним зі способів формування свідомої загальної культури А.С. Макаренко вважав розкриття вихованцям, як він називав, “теорії моралі”. При цьому він жалкував, що в наших школах немає предмета “Теорія моралі”, але був переконаний, що будуть створені спеціальні розробки для проведення бесід на моральні теми.

Перш за все, культура – “форма нашого політичного і етичного благополуччя”, вона повинна розглядатися колективом як необхідна умова його існування. Прямо, ясно і безумовно потрібно пояснити колективу мету культури. Кожен учень повинен бути переконаний, що загальна культура – форма для найкращого досягнення мети колективу. Треба чітко й обов’язково гаряче викласти колективу, що без загальної культури він своєї мети досягти не зможе. Потрібно розкрити учням і теорію окремих вчинків, наприклад стриманості, пошани до старих людей, жінок, дітей тощо. Ці прості положення повинні бути відомі всім вихованцям, як положення, що абсолютно не підлягають сумніву. До їх категоричного виразу потрібно завжди повертатися, як тільки в колективі виникають тенденції, їм протилежні.

Отже, розвинута загальна культура – результат виховного процесу в цілому, результат насамперед зусиль самого колективу дітей, що виявляються в усіх сферах його життя. Але для того, щоб культура сприймалася як явище моральне і політичне, у кожному колективі дітей слід роз’яснювати її необхідність, забезпечувати додержання доцільного, точного режиму.

Педагогіка А.С. Макаренка народжувалася не “...в болісних судах кабінетного розуму”, як він сам говорив, а в самовідданій боротьбі за порятунок безпритульних дітей, за їх краще життя. І не можна забувати, що досвід – це єдність теорії та практики. Причому в міру розвитку і вдосконалення теорії її питома вага та значення в досвіді наростають. На цьому шляху науково-педагогічного рішення практичних завдань виховання і навчання буде розвиватися, і ставати все більш практичною педагогіка ХХІ ст.

Життя дитини в більшості випадків копіюється і відбиває від буття дорослого її оточення, тому що в засвоєнні соціального досвіду для нього важливу роль відіграють наслідування поведінки значущих для нього інших людей, що приводить до прийняття їхніх цінностей, установок, норм і образів поведінки. Якщо поруч неблагополучне середовище, де відсутня система життєвих цінностей, дитина росте сама по собі.

Недостатній розвиток загальної культури, джерелом якої є відсутність ширих людських цінностей, називають по-різному: аморальність, цинізм, моральний розпад, соціальна занедбаність. Остання відображає байдужність суспільства до долі тих, хто сьогодні особливо потребує допомоги і підтримки, – до неповнолітніх дітей. Не за власною волею вони зростають у родинах наркоманів, алкоголіків, повій, токсикоманів. Їхні батьки – це люди, хворі фізично чи морально. На думку В.І. Нефедова [4, с. 174], діти не народжуються поганими, але стають такими, якщо перед їх очима щоденний негативний приклад батьків. Вони нічого не забувають, а якщо забувають слова, то у душі залишається глибокий слід. Із цих слідів “формується фундамент душі” дитини.

Колектив сприяє вихованню енергійних і активних членів суспільства, здатних знайти правильні моральні критерії для своїх вчинків і вимагати від ін-

ших поведінки відповідно до таких критеріїв – це було переконанням А.С. Макаренка, і воно здійснювалося в керованих ним дитячих установах.

Педагогічна діяльність А.С. Макаренка ввібрала в себе кращі досягнення класичної та нової педагогіки. Його спадщина – досягнення всього прогресивного людства, яке прагне до гуманної освіти. Він вирішував складні педагогічні проблеми, які хвилюють нас і зараз. Його розробки в педагогіці не втратили свого значення і сьогодні. Багато й інших ідей А.С. Макаренка і сьогодні є актуальними не тільки для педагогіки, виховання, а й для суспільства в цілому.

Постать А.С. Макаренка – це приклад мужності, розуму, досвіду, уособлення в собі культури свого народу, приклад уміння передати цю культуру у соціальному відтворенні наступним поколінням, приклад педагогічний – у будь-якій ситуації знайти саме педагогічний вихід.

**Висновки.** Отже, продуктивні ідеї А.С. Макаренка – це надзвичайно потужний методологічний і технологічний ресурс вітчизняної освіти. Вивчення його педагогічної спадщини доводить, що сьогодні вона може бути орієнтиром у розв'язанні соціальних, економічних й освітніх проблем. Вони не втратили своєї актуальності й з позицій сучасної школи, їх вивчення та застосування в практиці, на наш погляд, може суттєво допомогти у формуванні загальної культури безпритульних дітей.

#### **Список використаної літератури**

1. Макаренко А.С. Педагогические работы / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3.
2. Макаренко А.С. Педагогические работы / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4: 1936–1939.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2005.
4. Нефедов В.И. Искусство воспитания в семье / В.И. Нефедов / Нар. асвета. – Минск. 1971. – 174 с.
5. Павлова Н.П. А.С. Макаренко и педагогика школы / Н.П. Павлова. – К., 1976. – 187 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2013.*

#### **Белякова Е.С. Идеи А.С. Макаренко по формированию общей культуры беспризорных детей**

*Статья посвящена рассмотрению идей А.С. Макаренко по проблемам формирования общей культуры беспризорных детей. Уделено внимание общей культуре, которая является результатом воспитания.*

**Ключевые слова:** *общая культура, беспризорные дети, воспитание.*

#### **Belyakova O. Ideas A.S. Makarenko, on the formation general culture of neglected children**

*This article is devoted to the ideas of A.S. Makarenko about the formation of a general culture of neglected children. Attention paid to the general culture that is the result of education.*

**Key words:** *general culture, neglected children, education.*

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

*У статті висвітлено вплив на формування професійної спрямованості учнів у педагогічному досвіді А.С. Макаренка.*

**Ключові слова:** педагогічний досвід А.С. Макаренка, особистісна спрямованість, професійна спрямованість, педагог, трудове виховання.

У педагогічній системі А.С. Макаренка питання праці, трудового виховання займають особливе місце. Належним чином організована і раціонально педагогічно скерована праця в системі виховання А.С. Макаренка і на сьогодні є однією з основ виховання і перевиховання молоді. Педагогічні ідеї А.С. Макаренка збагатили вітчизняну педагогіку новими тенденціями, які науковець практично реалізовував у власній виховній роботі. Уся його педагогічна спадщина пронизана почуттям відповідальності за майбутнє молодого покоління, тому вона має принципове значення для розвитку теорії і практики світової і вітчизняної педагогіки й не втрачає своєї актуальності понині.

Здобутки та відкриття А.С. Макаренка в педагогіці випередили свій час. Його рекомендації щодо виховання молоді мали велику цінність у період становлення педагогіки як науки та розвитку практики суспільного виховання.

Питання праці та самовизначення підлітків у дорослому житті розкриваються в ряді праць науковця – “Педагогічна поема”, “Прапори на баштах”, “Книга для батьків”, “Лекції про виховання дітей”, а також у статті “Виховання за допомогою праці” тощо.

У наш час одним із найважливіших завдань педагогічної теорії та практики є об’єктивне оцінювання нашого минулого педагогічного досвіду, одним з найбільш значних явищ якого є педагогічна система А.С. Макаренка, який не тільки зумів досить чітко та послідовно організувати функціонування підліткового колективу, а і вплинути на розвиток та формування особистісної спрямованості кожного зі своїх вихованців, а також своїм прикладом зорієнтувати молодих людей у подальших трудових пошуках.

**Метою статті** є визначення впливу на формування професійної спрямованості учнів у педагогічній спадщині А.С. Макаренка.

Культура сучасного світу стає все більш демократичною, що так чи інакше відображається в педагогічній свідомості. Педагог у нинішньому педагогічному просторі виступає індивідуальністю, особистістю, що має не тільки свою завжди правильну позицію, а й намагається зрозуміти та сприйняти думки інших учасників педагогічного процесу, а саме тих учнів, з якими він співпрацює. Такі тенденції зумовили перегляд та переосмислення педагогічного досвіду А.С. Макаренка, оскільки саме вплив педагога на формування особистості учня, його особистісної та професійної спрямованості є незаперечним.

Так трудова комуна ім. Ф. Дзержинського складалася із середньої загальноосвітньої школи і робітничого факультету, де в навчально-виробничих майстернях вихованці виготовляли фотоапарати “ФЕД” і електричні свердла. Формування особистості учня, майбутнього громадянина держави, відбувалося в різ-

номанітних гуртках і студіях, оскільки серед комунарів проводилася велика культурно-освітня робота (театр, клуб, кіно, оркестр, бібліотека, читальня, спортивно-фізкультурні секції, газета), організовувалися екскурсійно-туристичні походи і військово-спортивні ігри. Комунари поєднували навчання в школі й на робітничому факультеті з виробничим навчанням та продуктивною працею, тобто їх професійна спрямованість уже на той момент перебувала у стадії формування.

Тому, на нашу думку, виникає необхідність звернутися до наукового розуміння поняття “професійна спрямованість” особистості, що є невід’ємною складовою загальної спрямованості.

Учені [1; 2] мають спільні думки стосовно того, що професійну спрямованість особистості необхідно формувати через укріплення позитивного ставлення до професії, через прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію тощо. Саме цим аспектам формування професійної спрямованості молоді приділяв неабияку увагу й А.С. Макаренко. Так, загальноосвітня школа в колонії ім. М. Горького та в комуні ім. Ф. Дзержинського працювала за навчальними планами і програмами Наркомосу України. Але у зміст навчання А.С. Макаренко вносив і деякі зміни, серед яких можна виділити запровадження вивчення основ промислового і сільськогосподарського виробництва, організацію роботи вихованців у різних навчальних майстернях, цехах, підсобних підприємствах, у яких колоністи й комунари набували добру загальноосвітню і професійну підготовку. Тобто вже на той час формування професійної спрямованості відбувалося через розуміння соціального престижу професії, моделювання професійної діяльності, відповідно до її професійних функцій, активізацію професійної самоосвіти та самовиховання, оцінювання значущості професійної діяльності.

Оскільки педагогічний процес формування спрямованості особистості є процесом керованим, то й саме керування таким педагогічним процесом включає формування системи інтересів, потреб, мотивів, становлення принципів та установок на професійну підготовку. Професійна спрямованість як якість особистості фахівця формується на основі загальної спрямованості особистості, що розглядається в сучасній психології як сукупність стійких мотивів і цілей, що орієнтують діяльність людини та є відносно незалежними від тієї чи іншої ситуації.

Педагогічна система А.С. Макаренка особливе місце відводить трудовому вихованню дітей і молоді, підготовці їх до самостійного життя і практичної діяльності.

Завданням всебічного розвитку дітей і молоді, формування їх загальної та професійної спрямованості А.С. Макаренко вважав поєднання фізичного, розумового, морального, естетичного, трудового виховання і політехнічного навчання. Як бачимо, усі зусилля педагога були спрямовані на формування всебічно розвинутої особистості. Тому значну увагу науковець приділяв і роботі з учителями. Так, у школах колонії ім. М. Горького і комуні ім. Ф. Дзержинського А.С. Макаренко сам давав зразкові уроки, часто відвідував уроки інших вчителів, багато працював над вивченням передового педагогічного досвіду. Усі важливі методичні питання підлягали обговоренню на педагогічній раді школи.

А.С. Макаренко високо оцінював роль вчителя у суспільстві, називаючи його “інженером дитячих душ”. Тому він виокремив кілька шляхів педагогічної майстерності, а саме:

- розвиток вміння вчителя “читати по обличчю” вихованців, розуміючи їх жести, внутрішній стан, наміри тощо;
- формування вміння керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами;
- формування мовної техніки, постановка голосу;
- розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;
- акторська підготовка, вміння грати в дитячому колективі, розігрувати педагогічний гнів, іти на педагогічно доцільний ризик;
- підготовка до подолання опору вихованців виховним впливом;
- психологічна підготовка, формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя.

Ці напрями педагогічної творчості вчителя педагог-новатор описав у “Педагогічній поемі”, “Прапорах на баштах”, а також у своїх численних статтях, серед яких можна виділити “Деякі висновки з мого педагогічного досвіду” та “Проблеми шкільного радянського виховання”.

Учений підкреслював, що педагогічною майстерністю може володіти кожен вчитель, вихователь, адже вона, на його думку, успішно формується в педагогічному колективі. Так, А.С. Макаренко вважав, що педагог-вихователь повинен мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, життєрадісним, гуманним і чуйним, вимогливим до себе і до вихованців, творчо працювати, уміти аналізувати свою роботу і вивчати досвід інших фахівців, не боятися труднощів, мати педагогічний такт [4].

Усі явища виховного процесу ним глибоко аналізувалися: підготовка вчителя до уроків, процес навчання на уроках, пояснення нового матеріалу і перевірка знань учнів, їх поведінка на уроках, засвоєння навчального матеріалу, вияв здібностей, професійних нахилів.

Особливістю виховної системи А.С. Макаренка є те, що виховання і розвиток дітей він розглядає в єдності, і головним завданням педагога вважає не вплив на дитину, а сприяння її розвитку, стимулювання правильного спрямування цього розвитку з метою розкриття сил і здібностей кожної особистості. Практична діяльність А.С. Макаренка довела, що тільки в діяльності (навчальній, трудовій, побутовій, ігровій) відбувається формування цілісної особистості дитини, а разом з тим і набуття відповідних за змістом і характером діяльності знань, умінь, навичок, звичок, поглядів.

**Висновки.** Отже, педагогічна спадщина А.С. Макаренка, його виховна система щоразу доводять, що лише чітко та послідовно організована система функціонування дитячого та молодіжного колективів здатна забезпечити всебічний розвиток кожного з його учасників, а також сприяти їх професійному визначенню в дорослому житті.

#### Список використаної літератури

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
2. Кочетков А.П. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов вуза: метод. реком. для курсантов и студен. актива / А.П. Кочетков, А.Г. Черных. – Рязань, 1975. – 60 с.
3. Макаренко А. Воспитание гражданина / А. Макаренко ; [сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1988. – 308 с.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма : собр. соч. : в 4 т. / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1987. – Т. 1. – 575 с.



---

5. Психология: словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 63.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Бочарникова Т.Ф. Формирование профессиональной направленности учащихся в педагогическом наследии А.С. Макаренка**

*В статье освещается влияние на формирование профессиональной направленности учеников в педагогическом опыте А.С. Макаренко.*

**Ключевые слова:** педагогический опыт А.С. Макаренко, личностная направленность, профессиональная направленность, педагог, трудовое воспитание.

**Bocharnykova T.F. Formation of professional orientation of students in pedagogical heritage A.S. Makarenko**

*The article highlights the influence on formation of professional orientation of students in the pedagogical experience A.S. Makarenko.*

**Key words:** pedagogical experience of A. Makarenko, personal orientation, professional orientation, pedagogue, education through work.

**ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ А. МАКАРЕНКА  
З ГОСПОДАРСЬКО-ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО ВИХОВАННЯ  
В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ 50–60-Х РР. ХХ СТ.**

*У статті висвітлено особливості використання досвіду А. Макаренка з організації виробничої праці вихованців з економічними факторами господарювання в поєднанні з навчанням і вихованням дітей у середніх школах України 50–60-х рр. ХХ ст.*

**Ключові слова:** педагогічна спадщина А. Макаренка, виробнича праця, господарська діяльність, економічна діяльність, середня школа.

Культурне й духовне становлення суспільства посилює актуальність формування в учнів середніх загальноосвітніх шкіл економічних знань, без яких неможливо свідомо діяти в ринкових умовах, вирішувати економічні, соціальні, політичні питання. Одним зі шляхів вирішення цих завдань є критичне осмислення використання в 50–60-х рр. ХХ ст. унікального педагогічного досвіду господарсько-підприємницького виховання А. Макаренка. Саме на початку другої половини ХХ ст. простежується активізація оволодіння учнями економічними поняттями в процесі виробничої діяльності, що знаходить широке відображення в педагогічній спадщині А. Макаренка.<sup>1</sup>

Ідеї А. Макаренка привернули увагу і сучасних науковців. Так, у дослідженнях Л. Гриценка, С. Карпенчук розглядаються форми, методи трудового виховання, особливості залучення вихованців до ефективної організації виробничої праці, формування навичок підприємливості, господарської розпорядливості. Н. Носовець, розкриваючи принципи побудови системи трудового виховання А. Макаренка, довела, що основою мотивів і потреб трудового виховання були стимули, серед яких можна виділити й економічні. Автор, вказуючи на виховну роль праці в педагогічній діяльності А.С. Макаренка, підкреслює, що праця задовольняла різнобічні потреби вихованців, приводячи їх у відповідність до економічних можливостей. О. Мельникова, проаналізувавши теорію та узагальнивши досвід економічної діяльності А. Макаренка, визначила в його системі виховання економічну складову, яка перебувала в розвитку від початкових уявлень колоністів про економічну доцільність господарської діяльності, що виникала в процесі практичної роботи, до усвідомлення ролі економічних факторів у виробництві й організації економічного навчання. А. Смолук зауважує, що педагог-новатор розробив мету та головні педагогічні завдання господарського виховання [3–6; 8]. Науковці доводять актуальність ідей господарсько-підприємницького виховання А. Макаренка, що підтверджує практичний досвід навчально-виховних закладів не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Але майже поза увагою залишаються такі питання використання досвіду його педагогічної системи, як господарська, виробнича та економічна діяльність шкіл України в 50–60-х рр. ХХ ст., коли було здійснено політехнізацію, упроваджено виробничу працю. Ці питання передбачали підготовку підростаючого покоління до

життя, набуття учнями господарського досвіду, що було основою економічного виховання і в педагогіці А. Макаренка.

**Мета статті** – розкрити особливості використання досвіду А. Макаренка щодо зв'язку виробничої праці з економічними факторами господарювання та навчанням і вихованням дітей у діяльності шкіл України 50–60 рр. ХХ ст.

Аналіз наукових джерел, педагогічної преси 1950–1960-х рр. стосовно проблеми дослідження дав змогу зробити висновок, що увага науковців, педагогів була зосереджена на узагальненні досвіду А. Макаренка та обговоренні нових форм виховання в середній школі. Це знайшло своє відображення в працях: А. Тер-Гевондяна (форми продуктивної праці, її організація, налагодження зв'язків продуктивної праці дітей з усіма іншими видами їхньої діяльності); М. Виноградової (показники продуктивності праці, розподіл праці та заробітної плати, підвищення ефективності трудової діяльності, самооплатність комуни); М. Фере (вплив виробничої праці на морально-психологічне вдосконалення вихованців у педагогічній системі А. Макаренка); Б. Ширвиндта (форми організації колективної суспільно продуктивної праці дітей в умовах виробництва) [2; 9; 10]. У цих дослідженнях, як і в педагогічній спадщині А. Макаренка, не визначалися поняття “економічні знання”, “економічне виховання”, а найчастіше увага приділяється вихованню свідомої дисципліни і навичок трудової поведінки як невід’ємної складової моральних якостей радянського учня.

У 1960-ті рр. публіцистичні матеріали висвітлювали питання про економічну підготовку учнів, яка, як бачимо зі статей, є механізмом взаємозв'язку трудового, ідейно-політичного та морального виховання. Одне із питань, що обговорювались у пресі, стосувалося необхідності трудової праці учнів у майстернях, якій притаманний суспільно-практичний характер та характер змагання (В. Абаєв) [1]. Введення у школі бригадного методу навчання, при якому “за результати роботи учні відповідають не тільки перед власним колективом, а й перед колективом заводу”, залучення школярів до “...соціалістичного змагання, руху за звання “Резерв бригад комуністичної праці” [7]. Все це, на думку авторів, впливало на формування первинних економічних знань, необхідних для участі у виробничій праці, та підвищення її ефективності. Зазначимо, що А. Макаренко теж розумів, що фактори і шляхи зростання ефективності виробництва залежать від трудової активності колективу, тому використовував змагання між бригадами для підвищення ефективності роботи, але в нього було поєднання матеріальних і моральних стимулів у процесі організації змагання.

Варто зазначити, що проблема формування економічних знань у досліджуваній період, як і в педагогічній спадщині А. Макаренка, ні теоретично, ні практично не розроблялась, хоча економічні знання застосовувалися на практиці різноаспектно. Показовими в цій площині є звіти обласних відділів народної освіти (у 50–60-х рр. ХХ ст.), у яких чітко зазначається, що основні поняття з економіки учні 9–10-х класів отримують у ході трудової підготовки при вивченні основ промислового виробництва (у міських школах) або основ сільського господарства (у сільських школах) на базі конкретної його галузі з урахуванням потреб народного господарства [11–14]. Про різноманітність здобутих учнями знань з економіки в ході виробничої праці свідчить і той факт, що тільки на 22 підприємствах Харківського економічного району “...було створено 46 навчально-виробничих цехів за 37 професіями, які забезпечувалися інструме-

нтами, ... виробничими замовленнями, ОТК” [12, арк. 9]. А 150 учнів середньої школи № 19 м. Полтава працювали на заводі штучних алмазів і алмазних інструментів. У роботі учнівських бригад Мартовської школи Чугуївського району м. Харків брали участь усі учні [14]. Школярі в ході господарсько-підприємницької діяльності ознайомилися з такими економічними поняттями, як організація виробничого процесу (планування діяльності, економія матеріалу, якість продукції, розподіл), виконання норм часу і праці (розрахунки економічних показників, наукова організація праці).

Зазначимо, що процес формування конкретних економічних знань про зміст і принципи організації виробництва проходив в учнів на певних підприємствах у ході виробничого навчання. Найбільш ефективно з початку 1960-х рр. цей досвід використовувався в сільській школі, де виробнича база школи була органічно пов’язана з інфраструктурою колгоспу і де сільськогосподарська праця близька і зрозуміла дітям. Прикладом таких навчальних закладів можуть бути школи Харківщини, Кіровоградщини, Сумщини, Полтавщини. Так, у школах м. Мерефа (Харківської області) для учнів 9–11-х класів було організовано виробничу діяльність на базі: склазаводу (слюсар, електрик, токар, штукатур); торгівлі (продавець, швачка, піонервожаті); меблевої фабрики (столяр-меблювальник); дослідного господарства Мерефи (плодоовочева база – механізатор); шкільної майстерні “Побуткомбінату” (швачка); автоколони № 2227 і майстерні шкільного гаража (шофер третього класу); станції Мерефа, дільниці Південної залізниці (монтер СУБ, оператор) [14]. У Харківській області проведена певна робота щодо зміцнення навчально-матеріальної бази для виробничого навчання учнів: всі 27 202 учня 136 середніх шкіл охоплені виробничим навчанням за 48 спеціальностями. Створено 15 навчально-виробничих цехів на 695 робочих місць, 41 навчально-виробнича дільниця на 990 робочих місць, підприємствами виділено близько 6 тис. робочих місць. Крім цього, у 96 шкільних і міжшкільних майстернях обладнано для виробничого навчання учнів 20 650 робочих місць, створено 50 кабінетів спецтехнології та 24 автокласи [13, арк. 38]. Як показує аналіз звітів, із початку 1960-х рр. активно запроваджуються профілі виробничого навчання, виходячи з потреб народного господарства в кадрах та наявної матеріальної бази виробничого навчання [13–14]. Виробнича діяльність школярів організовується за різними формами: учнівські бригади різного профілю, власне шкільне господарство зі своєю виробничою базою, своїми фінансовими розрахунками тощо. В учнівських виробничих бригадах школярі, займаючись продуктивною працею, пізнавали основні економічні поняття. Учні, опановуючи професії, забезпечували свої навчальні заклади не тільки продуктами харчування, а й купували на зароблені гроші необхідні засоби навчання. Робота на тракторах і комбайнах виховувала в учнів допитливість, інтерес до техніки та сприяла розширенню їх кругозору, зміцнювала і поглиблювала зв’язок загальноосвітніх дисциплін із виробничою діяльністю в сільськогосподарському виробництві. При виконанні роботи механізатора, тваринників учні поєднували навчання з виробничою працею: практичні завдання, навчально-виробнича практика, складання технологічних карт і розв’язання технологічних завдань, екскурсії.

**Висновки.** Аналіз господарсько-підприємницької діяльності середніх навчально-виховних закладів у 50–60-х рр. ХХ ст. Україні дає змогу стверджувати, що в їх роботі виразно простежуються спільні ознаки, наявні елементи педагогі-

чно-економічної концепції А. Макаренка (О. Мельникова). Пізнання учнями основ економіки в цих закладах здійснювалося переважно у виробничих бригадах сільської місцевості та на заводах у місті. Однак, на відміну від макаренківських закладів, виробнича діяльність у них здійснювалася переважно стихійно, тобто один або декілька разів на тиждень, або ж улітку. Зазначимо, що економічне виховання учнів з роками відокремилася від трудового і зараз є самостійним та більш пріоритетним напрямом діяльності сучасних загальноосвітніх середніх шкіл. Головним завданням навчальних закладів 50–60-х рр. та сучасності, як і в установах А. Макаренка, є формування активного громадянина, який може творчо реалізувати свої потенційні можливості в сучасному суспільстві.

Подальшого розвитку потребують питання порівняння досвіду використання ідей А. Макаренка у вихованні учнів України та різних країн; узагальнення форм, методів та визначення умов поєднання навчання підлітків з виробничою працею.

#### Список використаної літератури

1. Абаєв В.А. Важливий засіб підготовки учнів до трудової діяльності / В.А. Абаєв // Рад. шк. – 1957. – № 12. – С. 61–64.
2. Виноградова М.Д. А.С. Макаренко о трудовом воспитании в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского / М.Д. Виноградова // Советская педагогика. – 1953. – № 6. – С. 34–45.
3. Грищенко Л.И. А.С. Макаренко: педагогика, устремленная в будущее / Л.И. Грищенко // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 63–66.
4. Карпенчук С.Г. Педагогічні технології А.С. Макаренка і сучасність : монографія / С.Г. Карпенчук. – Рівне : РДГУ, 2001. – 352 с.
5. Мельникова О.В. Проблеми економічного виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.В. Мельникова. – Х., 2004. – 23 с.
6. Носовець Н. Принципи побудови системи трудового виховання А.С. Макаренка / Н. Носовець // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3. – С. 237–245.
7. Пономарев М. Школа и производство / М. Пономарев // Красное знамя. – 1964. – № 251. – С. 3.
8. Смолук И.А. Экономическое воспитание старшеклассников в процессе трудового обучения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И.А. Смолук. – К., 1988. – 18 с.
9. Тер-Гевондян А.Г. Детский производительный труд в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского / А.Г. Тер-Гевондян // Известия АПН РСФСР. – 1952. – Вып. 38. – С. 107–135.
10. Ширвиндт Б. За творчество в воспитательной работе / Б. Ширвиндт // Народное образование. – 1963. – № 3. – С. 42–48.
11. Стенограма наради робітників шкіл обласно з питань політехнізації. 29.10.1955 р. // ФП. 2 (Харківський обком Компартії партії (більшовиків) України. 1921–1991 рр.). – Оп. 41. – Спр. 290. – Арк. 24–34.
12. Постанова ради народного господарства Харківського економічного району “Про проведення робіт з організації та покращення виробничого навчання старшокласників”. Протокол № 5 від 15.03.1963 р. // ФП. 2. – Оп. 41. – Спр. 337. – 21 арк.
13. Виконавчий комітет Харківської обласної (промислової) ради депутатів трудящих (рішення № 557 від 27.11.1963 року) // Ф. Р. 3858. – Оп. 10. – Спр. 216. – 38 арк.
14. Довідка про впровадження трудової політехнічної підготовки у середніх школах Чугуївського району. Стан на 1 жовтня 1968 р. // ФП. 2. – Оп. 41. – Спр. 391. – 23 арк.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

**Василенко Г.В. Использование опыта А. Макаренко по хозяйственно-предпринимательскому воспитанию в средних школах Украины 50–60-х гг. XX ст.**

*В статье представлены особенности использования опыта А.С. Макаренко по организации производительного труда воспитанников с экономическими факторами хозяйствования в сочетании с обучением и воспитанием детей в средних школах Украины 50–60-х гг. XX в.*

**Ключевые слова:** педагогическое наследие А.С. Макаренко, производительный труд, хозяйственная деятельность, экономическая деятельность, средняя школа.

**Vasylenko H.V. Use of experience A. Makarenko for economically predprinematelskomu education in secondary schools in Ukraine 50-60-ies of XX century**

*The article highlights the features of the experience of A.S. Makarenko of the organization of industrial labor management with economic factors, combined with training and education of children in secondary schools of Ukraine 50–60-es of XX century.*

**Key words:** pedagogical legacy A.S. Makarenko, productive work, economic activity, economic activity, high school.

УДК 374.1 МАКАРЕНКО

А.О. ДЕНИСЕНКО, В.Б. ПРОЦЕНКО

ДЕЯКІ АСПЕКТИ БЕЗПОСЕРЕДНЬОГО ВПЛИВУ НАСТАВНИКА  
НА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
А.С. МАКАРЕНКА

*У статті розкрито погляди А.С. Макаренка на роль педагога у становленні та розвитку особистості дитини, шляхи впливу наставника на виховання підростаючого покоління, виокремлено деякі вимоги, що висуваються до особистості педагога. Зосереджено увагу на можливості поновлення та впровадження макаринської методики у педагогічний процес сучасних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** авторитет вихователя, особистий приклад, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, педагогічний хист.

Концепція сучасної педагогічної освіти, яка ґрунтується на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державної програми “Вчитель”, спрямована на здійснення головної освітньої мети – формування вчителя ХХІ ст., здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці.<sup>1</sup>

Безперечно, вдосконалення та гуманізація навчально-виховного процесу в сучасних навчальних закладах спрямовані на створення психолого-педагогічних умов для реалізації кожним вихованцем свого Я-потенціалу (вікового, творчого тощо). У зв’язку із цим сьогодні вимагає об’єднати педагогічні здобутки поколінь із метою здійснення вищезазначеної довгострокової освітньої стратегії.

Отже, 9 березня 1939 р. під час виступу в Харківському педагогічному інституті, обмінюючись з освітянами своїми педагогічними думками, А.С. Макаренко зазначив: “У мене свій досвід, своє життя – у вас свій досвід, свої думки. Можливо, вони підуть паралельно, можливо, перетнуться, можливо, при зустрічі розсічуть одна одну, але від цього зіткнення завжди буде користь” [10]. Безперечно, вивчення психолого-педагогічних здобутків видатних науковців, аналіз передового педагогічного досвіду та обговорення новітніх ідей (авторських проєктів, технологій) надають глибину, обсяг і масштабність панорамного пошуку власних “педагогічних кнопок” для підвищення якості педагогічного процесу, покращення результативності виховання підростаючого покоління.

Шукаючи шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освітніх закладах, звернемося до педагогічної спадщини А.С. Макаренка. Отримавши визнання у світі, він став одним із талановитіших вихователів в історії людства. Його творча спадщина увійшла до фонду загальнолюдських цінностей, стала здобутком світової педагогіки. Насправді й сьогодні вражає діапазон змісту його педагогічних здобутків.

Як показав аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка, відомий педагог надавав особливого значення дієвості впливу професійної майстерності й особистості наставника на виховання підростаючого покоління. У своїх працях він зазначає, що педагог – “інженер дитячих душ” із багатофункціональною освітньою місією: навчальною, виховною, розвивальною, організаторською, керівною, корегувальною та соціальною. Здійснити цю місію можливо за умов наявності у наставника, вихователя педагогічного хисту, ознаками якого є:

1. Любов до професій та повага до вихованців.
2. Уміння володіти засобами педагогічного впливу на вихованців.
3. Бажання педагога вдосконалювати свою педагогічну майстерність та педагогічну техніку тощо.

Вивчаючи досвід А.С. Макаренка, аналізуючи його ідеї, значна частина науковців (В. Бардінова, В. Беляєв, Р. Бескіна, М. Віноградова, Л. Гордін, Г. Жураковський, І. Козлов, Р. Колеснікова, Ю. Львова, М. Нежинський, М. Окса, М. Павлова, Г. Паперна, Л. Попова, А. Фролов, М. Ярмаченко та інші вчені) зазначають, що виховання – це не свавілля педагогів-вихователів, а історично зумовлений закономірний соціальний процес, тому й порушені А.С. Макаренком педагогічні проблеми є актуальними і в ХХІ ст.

У наукових дослідженнях доробку А.С. Макаренка у різні часи можна зустріти як підтримку і схвалення його педагогічної системи, так і засудження та критику. Ю. Азаров звинувачує педагога у тому, що створена ним теорія колективу заперечує самореалізацію особистості, але ж дитина – істота соціальна, яка не може існувати, стверджуватися, розвиватися поза колективом, суспільством [9]. Ми не погоджуємося із таким звинуваченням і наполягаємо на можливості та корисності використання педагогічних ідей А.С. Макаренка у сучасній педагогіці.

**Мета статті** – оглянути деякі ефективні форми педагогічного впливу наставника на виховання підростаючого покоління за методикою А.С. Макаренка.

Протягом усієї своєї творчої діяльності А.С. Макаренко намагався осмислити питання сутності педагогічного таланту, відносин “особистих дарувань” та методичної озброєності у справі підготовки досконалого педагога-вихователя. Він дійшов такого висновку: в основі педагогічної майстерності лежить ідейна спрямованість, глибоке знання своєї роботи, свідоме і водночас жагуче, трепетне ставлення до неї у комбінації з оволодінням педагогічною технікою.

А.С. Макаренко звертав увагу на те, що кожен учитель повинен володіти педагогічною технікою (цей термін у радянську педагогіку ввів саме він). Талановитий вихователь розглядав педагогічну техніку як стрижень педагогічної системи, але вважав безнадійною спробою побудувати виховну техніку. Він зазначав, що людина не виховується частинами, вона створюється синтетично всією сумою впливів, яких зазнає.

Стимулом людського життя є надія, майбутня радість: “В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать её к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человеческие значительные. Здесь проходит интересная линия: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга” [5].



Педагог зазначав, що наставник молоді повинен володіти педагогічною теорією, яка дає йому змогу наочно аналізувати ті чи інші конкретні факти в життєдіяльності колективу, що дає йому можливість робити відповідні практичні висновки. Безумовно, володіючи теорією педагогічної справи, вихователь повинен оперувати дієвими методами, прийомами педагогічного впливу, володіти майстерністю застосування їх у конкретних умовах, ситуаціях. Відповідно до цього педагог повинен враховувати і керуватися у своїх рішеннях знанням специфіки дитячого життя, знанням життя конкретного колективу й окремих вихованців.

Форм і засобів спеціального та безпосереднього впливу вихователя на вихованців багато. Якщо графічно занотувати складники впливу педагога, можна побачити багатогранність здійснення цього складного психолого-педагогічного процесу (рис.).



Рис. Складники педагогічного впливу на вихованця

З'ясовуючи роль педагога у вихованні молоді, А.С. Макаренко у своїх працях зазначає, що безпосередній вплив наставника на вихованця здійснюється двома важелями: особистий приклад та педагогічна майстерність вихователя.

Дійсно, саме авторитет та особистий приклад педагога має ефективний вплив на виховання підростаючого покоління. Безумовно, авторитет учителів, працівників навчального закладу залежить від їхніх дій, власної поведінки, життєвої та громадянської позиції, особистісних і професійних якостей.

Видатний наставник молоді обирав педагогічний склад колонії керуючись принципом “позитивні людські якості педагога впливовіші за нові методики”. Він наполягав на працелюбності педагогів, “в серці яких палає вогонь”, які пристрасно віддані своїй праці, повністю присвячують себе дітям, лише тоді можна сподіватися на визнання педагога дітьми та їхню відверту гарячу любов у відповідь.

А.С. Макаренко говорив вихователям: “Кого вогонь не спалює, того закаляє. Педагог, який може пройти всі спокуси, всі труднощі і не відійти від професії – дійсно – педагог” [2]. Він вимагав від учителів не незвичайних здібностей, не геніальності й талановитості, а ентузіазму, творчості, любові до справи, дітей, “горіння на роботі”, “педагогічної артистичності” тощо.

На його думку, наставник повинен поєднувати в собі: вимогливість і повагу до вихованців; зрозуміло виражати свої розпорядження та звернення; виявляти самовладання й доброзичливість, відповідальність і принциповість, чесність та наполегливість, чуйність і турботу, оптимізм і життєрадісність.

У своїй практиці він переконався, що краще зовсім не мати вихователя, ніж мати вихователя, який сам не вихований. Не можна не пригадати і вимоги педагога щодо зовнішнього вигляду наставника. Він ніколи не допускав до занять неохайного вчителя. Вихователь повинен бути естетично виразним. Має велике значення навіть така дрібниця, як чиста носова хустка.

Слід зазначити, що у своїй практиці А.С. Макаренко навіть негативні якості деяких вихователів колонії використовував з виховною метою, аналізуючи поведінку, роблячи висновки щодо людської гідності та штучного авторитету.

Він був проти штучних відносин між вихователем та вихованцями. Відносини повинні бути відвертими, чистими і прозорими, щоб у вихованців невимушено виникало бажання наслідувати найкращі особистісні якості свого наставника, “прищеплювати” у свою поведінку людські цінності. Дійсно, педагог повинен вимагати від себе зразкової поведінки та пам’ятати, що кожен його рух, погляд, слово мають виховувати та надихати, дарувати вихованцям віру в їхні людські цінності.

Досліджуючи педагогічну спадщину А.С. Макаренка бачимо, що педагог наполягає на тому, що вихователь має миттєво реагувати на будь-які проблемні ситуації (колективні й особистісні), уміти читати думки й відчувати настрій кожного вихованця, запобігаючи помилкам у поведінці та негативному досвіду. У своїй педагогічній практиці він дійшов до переконання, що педагог повинен доводити конфлікт до його логічного вирішення, розігрувати педагогічний гнів з метою подолання невинуватого опору вихованців та спрямування їхніх вольових якостей на добру справу.

Якщо між вихователем та вихованцями виникають відносини, що базуються на повній довірі та повазі, то педагог здобуває право висувати категоричні вимоги й, навіть, табу за наявності справжнього (не заснований на жорстокості, залякуванні, штучності) авторитету наставника.

Головним у системі виховання педагог вважав увагу до “людини в дитині”, гнучкість та відсутність трафарету в підході до дитини. “Я намагався переконати, що я не стільки педагог, скільки я тебе вчу, щоб ти був грамотним, щоб ти працював <...> що ти <...> громадянин, а я старший, який керує життям за твоєю ж допомогою, за твоєю ж участю” [4]. Така позиція педагога тільки допоможе учасникам педагогічного процесу бути відвертими один з одним, та відчувати себе часткою єдиного колективу. “Не можна описати абсолютно виняткове враження щастя, – писав А.С. Макаренко, – яке відчуваєш у дитячому товаристві, яке виросло разом з вами, довіряє вам до кінця, іде з вами вперед. У такому товаристві навіть невдача не засмучує, навіть гіркота і біль здаються високими цінностями” [4].

Більшого авторитету досягне той учитель, який не боїться визнавати свої помилки, який не вихвалиться особистими успіхами, а пишається досягненнями колективу, який вкладає в роботу свою душу, енергію, і все, що є в ньому цінного, віддає своїм вихованцям, народу. Усе це точно побачать та оцінять учні, а в ідеальному випадку візьмуть таку поведінку за зразок, а життєву позицію – за кредо.

Не суворість у спілкуванні з вихованцями, не зайве пещення потрібні у відносинах із ними, а відчуття міри у любові та суворості. А.С. Макаренко у своїх працях розповідав, що він навчився бути вимогливим при дуже ласкавому тембрі голосу. Його позиція у цьому напрямі однозначна: голосом також можна та необхідно виховувати.

А.С. Макаренко писав: “Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “йди сюди” с 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не піде або не відчує того, що треба” [4].

Він наполягав, що у голосі педагога завжди повинна жити емоція, почуття, бо там, де, наприклад, є порушення дисципліни й інтересів колективу, не може бути спокійного тону голосу. Такий тон під час критичної ситуації – знак того, що або педагог байдужий до всього сподіяного, або просто педагог боїться показати своє невдоволення. Учитель повинен уміти володіти своїм голосом настільки, щоб навіть силою голосу, тембровим забарвленням, інтуванням бадьорити, засуджувати, соромити – торкатися глибини душі дитини, виховуючи в ній норми поведінки, формуючи людські цінності: “...постановка голоса має значення не тільки для того, щоб гарно співати або говорити, а щоб уміти найбільш точно, статечно, владно висловлювати свої думки й почуття. Усе це питання виховної техніки” [2].

Також А.С. Макаренко протестував проти того, щоб поганий настрій і стан здоров'я, неприємності та проблеми впливали на процес спілкування педагога з вихованцями. Він зазначав, що педагог повинен завжди мати “парад на лице” та бути оптимістом. Уміння володіти мімікою, стримувати настрій, уміти встати із-за столу, сісти, ходити, посміхатися – усе це питання виховної техніки, питання майстерності, яким мають вчитися наставники молоді.

Як бачимо, згідно з переконаннями вченого, саме голос, міміка, жести й уміння володіти ними є одним із показників майстерності педагога. Він зауважував на необхідності систематичної та наполегливої праці щодо оволодіння спеціальними вправами “акторської майстерності”, і навіть пропонував ввести таку систему тренування до навчального плану педагогічних освітніх закладів.

Більш важливим у контексті поставленої проблеми А.С. Макаренко вважав гармонійну єдність особистості та колективу – дві системи впливу – “індивідуальна педагогічна дія” (прямий особистий вплив педагога на кожного з вихованців) та “паралельна педагогічна дія” (вплив непрямий, через колектив у цілому). Ці дві системи впливу в макаренківській практиці виступають разом як два аспекти єдиного виховного процесу.

Педагог надавав великого значення індивідуальному самовизначенню кожного вихованця як стосовно його планів на майбутнє, так і стосовно самовизначення сьогодні. Вирішити цю та багато інших педагогічних проблем йому допомагала книга. Вплив на молодь через книгу – один із найулюбленіших прийомів А.С. Макаренка. Обговорення прочитаного, аналіз характерів героїв книг та їх проступків допомагали йому вирішити багато проблемних ситуацій. Прищеплюючи любов до читання, він намагався розвивати кругозір вихованців, на прикладі літературних героїв прищеплював моральні якості, навчав відстоювати свою точку зору тощо. Він сам був гарним оповідачем, але стимулював дітей до самостійного читання, виховуючи жагу до потреби до “відвідування бібліотеки”.

Такого бажання бракує сьогодні сучасній молоді. Знайти серед літературних героїв ідеал для наслідування, винайти відповіді на життєві питання у високоінтелектуальній класичній літературі – дефіцитне бажання підростаючого покоління – прогалини сучасної освіти.

Відзначимо вплив педагога на виховання підростаючого покоління сьогодні. Наставнику молоді не можна ігнорувати справжнє значення словосполучення “навчально-виховний процес”, адже, як зазначав А.С. Макаренко, від “педагога-теоретика вимагається рішення проблеми не ідеала, а шляхів до цього ідеалу. Це означає, що педагогіка має розробити надскладне питання про мету виховання та метод наближення до цієї мети” [2].

Сучасні освітні проблеми вказують на критичну необхідність правильного розподілу педагогічних акцентів: навчально-виховний процес повинен виховувати! Сьогодні, наздоганяючи Болонський процес, ми загубили Людину, а показники IQ замінили людські цінності, Інтернет позбавив людину людського спілкування і навіть сучасний учитель очікує на “дзвоник з уроку”. Куди подівся вогонь Данко? Що поганого в тому, що колектив не байдужих тобі людей допомагає вирішити твої власні проблеми? В якому потоці потонула гордість за належність до цього колективу, країни, історії?

**Висновки.** Здійснюючи освітні реформи, удосконалюючи національну педагогічну школу, підтримуючи творче освітнє середовище, мріючи про виховання сучасної молоді – досконалих фахівців, творчих особистостей, справжніх індивідуумів, свідомих громадян – маємо об’єкт-суб’єктну взаємозалежність у вирішенні порушених освітніх проблем. Особливістю цього процесу є активізація гуманістичних тенденцій в освітньому процесі, у центр якого як педагог А.С. Макаренко, так і освітнє сьогодні висуюють особистість наставника молоді – педагога, куратора, вихователя.

Таким чином, ефективність безпосереднього педагогічного впливу особистості вихователя досягається шляхом врахування педагогами індивідуальних, вікових, психологічних особливостей дитини та високопрофесійних вмінь вихователів – поєднати складники педагогічних технологій.

За макаренівськими критеріями та показниками можна і сьогодні вимірювати професіоналізм й авторитет сучасного педагога. Наведені у статті дані підтверджують можливість широкого спектра використання педагогічного доробку А.С. Макаренка у підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів сьогодні. У статті розглянуто лише декілька аспектів безпосереднього впливу наставника на виховання підростаючого покоління, а молодому вчителю вже є над чим замислитися.

У контексті поставленої проблеми завершити статтю хотілося б макаренівськими думками: педагогічне “вчора” зробить можливим щасливе “сьогодні” і “завтра”.

#### Список використаної літератури

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кремня [авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін]. – Тернопіль : Навчальна книга : Богдан, 2004. – 384 с.
2. Жураковский Г.Е. Педагогические идеи А.С. Макаренка / Г.Е. Жураковский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 328 с.
3. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренка : кн. для учителя / [сост. и авт. вступ. ст. В.М. Коротов]. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.

4. Макаренко А.С. О моём опыте / А.С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 261.
5. Макаренко А.С. Твори : в 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 1. – С. 567.
6. Нежинский Н.П. А.С. Макаренко и педагогика школы / Н.П. Нежинский. – К. : Рад. школа, 1976. – 261 с.
7. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко / М.П. Павлова. – М. : Высшая школа, 1965. – 324 с.
8. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко и современность / М.П. Павлова. – М., 1980. – 287 с.
9. Попова О.В. Розв'язання проблеми самореалізації особистості в авторській системі А.С. Макаренка / О.В. Попова // Наукові записки психолого-педагогічного факультету : зб. наук. пр. / [редкол.: А.М. Бойко, О.О. Григор'єва, С.Т. Золотухіна та ін.]. – Полтава, 1998. – С. 27–31.
10. Хрестоматія з історії педагогіки : у 2 т. / [за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора А.В. Троцько]. – Харків : ХНАДУ, 2011. – Т. 2. – С. 408.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

**Денисенко А.О., Проценко В.Б. Некоторые аспекты непосредственно-го влияния наставника на воспитание молодежи в педагогическом наследии А.С. Макаренко**

*В статье раскрываются взгляды А.С. Макаренко на роль педагога в становлении и развитии личности ребёнка; пути влияния наставника на воспитание подрастающего поколения; некоторые требования к личности педагога. Акцентируется внимание на возможности возобновления и внедрения макаренновской методики в педагогический процесс современных учебных учреждений.*

**Ключевые слова:** авторитет воспитателя, личный пример, педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогический дар.

**Denysenko A.O., Protsenko V.B. Some aspects of the direct influence of a mentor to the education of youth in the pedagogical heritage A.S. Makarenko**

*The article deals with A.S. Makarenko's views on teacher's role in child personality formation and development, ways of tutor's influence on young generation's upbringing, some demands as to teacher's personality are singled out. The possibility of introducing and renewing A.S. Makarenko's methods into pedagogical process of modern educational establishments is in the focus of attention.*

**Key words:** tutor's authority, personal example, pedagogical skills, pedagogical techniques, pedagogical ability.

### ЦІННОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ, ВОЛІ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ А. МАКАРЕНКА

*У статті розкрито значення цінності відповідальності, волі у виховній системі А. Макаренка. Конкретизовано, що чітка, продумана організація життя дитячого колективу, продуктивна праця, спрямована на виховання відповідального ставлення до себе і довкілля, дає змогу реалізувати мету виховання в сучасних навчальних закладах України.*

**Ключові слова:** цінності, виховання, відповідальність, воля, моральні якості.

Визначаючи мету й стратегію виховання учнівської молоді в сучасній Українській державі, освітяни звертаються й до її історичних джерел, до поглядів на цю проблему класиків української педагогіки. Проникнення в педагогічну спадщину А. Макаренка, осмислення його творчого життя й педагогічної діяльності, що проходили в період панування тоталітарної політичної системи, складної соціально-економічної ситуації, дасть змогу розкрити історично зумовлені практико-методичні аспекти формування відповідальності як життєвої цінності в сучасної молоді.<sup>1</sup>

Із 1991 р. у нашій країні функціонує міжнародна Макаренківська асоціація, яка об'єднує вчених з 17 країн світу. Саме завдяки вченим – членам цієї Асоціації зібрано й аналітично опрацьовано матеріал про життя і творчість А. Макаренка, що значно розширило наші уявлення про своєрідність його особистості, концепцію виховання. Значний внесок зробили сучасні дослідники (Н. Абашкіна, Л. Гриценко, І. Зязюн, С. Сухорський, Г. Хілліг та ін.) у питання деідеологізації педагогічного доробку А. Макаренка, що помітно впливає на ставлення у світі до його спадщини. Свідченням цього є хоча б і те, що за кількістю публікацій, присвячених його педагогічній спадщині, жоден педагог світу не може з ним порівнятися. Стаття про А. Макаренка включена у Всесвітню теорію виховання (Париж, 1981), у Міжнародну педагогічну енциклопедію.

Педагогічна спадщина А. Макаренка, його погляди на визначення суті й характеру виховання, на визначення мети й засобів виховання є актуальними і для сьогодення. У міжнародному науково-педагогічному середовищі видатний педагог розглядається як педагог-новатор ХХ ст. Значущість його досвіду й створення системи виховання підростаючого покоління, що ґрунтується на принципах гуманізму, соціальної рівності та свободи особистості, виходять за межі 20–30-х рр. ХХ ст.

**Мета статті** – розкрити значення цінності відповідальності, волі у виховній системі А. Макаренка.

Антон Семенович Макаренко – видатний український педагог, класик української та світової педагогіки – спрямовував педагогічну роботу на виховання свідомого громадянина своєї Вітчизни – людину морально стійку, працьовиту, творчу, колективістську, всебічно розвинуту. Його погляди на мету й основні завдання виховання співзвучні з вимогами сучасного Закону України “Про

освіту”, Державної національної програми “Освіта”, Концепції національного виховання, у яких наголошується, що метою виховання в сучасній українській школі є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Певна річ, на перше місце у всіх державних документах, присвячених проблемам освіти, навчання й виховання в загальноосвітній і вищій школі, ставиться виховання громадянина незалежної Української держави, формування в нього самоусвідомлення в необхідності оволодіння українською мовою як найкращим виразником духовної культури народу [1; 2].

Важливим складником мети сучасного виховання є категорія цілісного самовизначення особистості, бо саме система цінностей, прийнятих у суспільстві, служить орієнтиром діяльності виховних інститутів. Так, у комуністичній системі цінностей орієнтиром було визначено “світле комуністичне майбутнє”. У свідомості представників сучасного американського суспільства виключного значення набула цінність вільної самодостатності людини. Конкретизація мети і стратегії виховання в сучасній Українській державі – першочергове завдання всіх виховних інститутів. Свого часу ще К. Ушинський зауважував, що виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед очима лежав ясний шлях добра [3]. Тому на одне з перших місць у вихованні педагог поряд з категоріями духовності й національності ставив виховання характеру. На таких позиціях стояв і А. Макаренко. Питання виховання волі й характеру є ключовими в його теоретичній і практичній діяльності. Видатний педагог категорично поставив питання про моральний образ особистості як рушійної сили її поведінки та об’єктивації її вчинків. Він констатував, що лише висока ідейність, гуманістичні принципи, високі моральні цінності, громадянська спрямованість світогляду здатні спонукати людину до вдосконалення волі й характеру.

Воля й характер, підкреслював А. Макаренко [4], – не спадкові якості, не біологічно зумовлені, а виховуються в конкретних суспільно-історичних умовах. Воля – це готовність діяти, спрямована усвідомленістю відчуття обов’язку перед колективом, перед Батьківщиною. Риси характеру розвиваються під впливом суспільних особливостей життя, на основі переконань і моральних якостей людини, під виховним впливом педагога. Тому лише правильно організована вихователем діяльність вихованця дає можливість розвитку кращих якостей волі й характеру. Погоджуємося з позицією А. Макаренка щодо пріоритету дії у вихованні волі. У цьому вбачаємо продовження педагогічних умовиводів К. Ушинського, який вказував, що воля, як і мускули, стає сильнішою в процесі поступово ускладнюваної діяльності [3]. Так само, як К. Ушинський, А. Макаренко вважав, що в практичній продуктивній діяльності людина вчиться долати зовнішні і внутрішні труднощі [4].

Як відомо, А. Макаренко обґрунтував взаємозв’язок виховання і вивчення особистості дитини, колективу та особистості, навчання і виховання; показав співвідношення педагогіки з іншими науками, розкрив шляхи узгодження шкільного, сімейного та позашкільного виховання. Проблеми створення гармонії суспільного й особистого інтересу в меті виховання А. Макаренко присвятив багато років педагогічної діяльності і багато своїх творів. У цій гармонії він вбачав щастя людини і суть виховання.

Він прагнув допомогти своєму вихованцю стати сучасною людиною, добре освіченою, володіти високою кваліфікацією. Він намагався допомогти йому стати дисциплінованим і політично зрілим, відданим своєму народу громадянином, розвинути почуття обов'язку й усвідомлене поняття честі. Він прагнув навчити їх і наказувати, і коритися товаришам, уміти бути ввічливим і суворим, добрим і категорично принциповим – залежно від умов життя. Він багато працював над тим, щоб його вихованці ставали активними організаторами, наполегливими і соціально загартованими, уміли володіти собою і впливати на інших. Він хотів, щоб діти любили життя і могли бути щасливими не тільки в майбутньому, а й щодня.

Можемо аргументовано вказати, що увага до кожної людини – основоположна передумова науково-педагогічної діяльності А. Макаренка. І на той час шляхом становлення відповідальної особистості, громадянина було визначено реальне залучення кожного вихованця до суспільних справ. Характерною особливістю та умовою педагогічного успіху А. Макаренка вважаємо вирішення ним питань виховання на основі високої індивідуальної моралі і колективістської психології.

Визначаючи мету виховання, А. Макаренко був переконаний у тому, що мета виховання впливає з конкретних соціальних потреб, реального суспільного життя. “Я під метою виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, при цьому в поняття “характер” я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконливості, і політичне виховання, і знання – абсолютно всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути” [4, с. 45].

У своїй педагогічній роботі А. Макаренко виходив з такого положення: “Відповідальність перед дітьми – це відповідальність перед історією; сьогоднішні діти – це завтрашня історія, завтрашнє майбутнє людства, нашої великої справи”.

Оскільки складовими мети виховання є насамперед та сукупність якостей особистості, необхідність яких визначається потребами суспільства, до таких якостей А. Макаренко відносив почуття належності до колективу, в якому конкретний індивід перебуває (навчається, працює), поваги до встановлених у цьому колективі норм життєдіяльності, поведінки; здатність дотримуватись правил і норм колективістського життя; відчуття рівності між членами колективу, ввічливість і взаємодовіра між його членами; прагнення бути корисним членом колективу; прагнення бути господарником, тобто вміти організувати свою роботу, роботу інших членів колективу, а також керувати цією роботою, вміти оцінювати її результати, бути охайним, життєрадісним і постійно дбати про свій фізичний, фізіологічний і нервовий стан, дбати про оволодіння достатньою сумою знань і навичок з мови, графіки, математики, природознавства й історії. При цьому видатний педагог наголошував, що рівень досягнутості виховання в кожному із вищеперелічених станів може бути як завгодно високим залежно від індивідуальних талантів і нахилів виховання [4, с. 137–138].

Саме у зв'язку з виховним впливом колективу на особистість вихованця видатний педагог і вводить в обіг поняття середовища й характеру його впливу на вихованця. Він бачив, що кожна конкретна особистість завжди безпосередньо



залежить як від самого середовища, в якому перебуває, так і від тих відносин, які складаються в цієї особистості з оточуючими її умовами життя, у межах яких діють не тільки позитивні, а й негативні фактори. Тому завдання вихователя, стверджував А. Макаренко, насамперед полягає в такій організації процесу виховання, щоб вихованець був включений у систему основних відносин особистості й природи та навколишнього суспільного життя. Це досягається за допомогою участі вихованців у різних видах діяльності (навчальній, трудовій, суспільній, ігровій, організації побуту, споживання тощо). У цьому сенсі все життя вихованця (як і людини взагалі) становить складну систему відносин з довкіллям.

Колектив, який виховує, як його розумів А. Макаренко, об'єднує силу різних впливів природи, суспільства, продуктивної праці на особистість, коли виховання досягається не словесними повчаннями, а тільки через життя, роботу, прагнення самого колективу. До основних принципів виховання А. Макаренко відносив повагу і вимогливість, щиросердечність і відкритість, принциповість, турботливість і уважність, знання, вправи, загартування, працю, колектив, сім'ю, перше дитинство, кількість любові та міру суворості, дитячі радощі, гру, покарання й винагороду.

Видатний педагог переконливо довів, що найважливішим інструментом у вихованні є трудовий колектив. Саме тому головні зусилля треба спрямувати на формування і збереження колективу, на створення стилю, тону й його життєдіяльності. Він підкреслював, що ідеалістичні пережитки в педагогіці пов'язані з культом з чужого нам індивідуалізму. Вважав, що всі прогалини у формуванні особистості людини можна звести до однієї формули – “виховання жадібності”. Починається вона там, де потреба однієї людини стикається з проблемою іншої, де радість або втіху треба відібрати в сусіда силою, хитрістю або крадіжкою. Утриманство, хвастощі, обман, безвідповідальність та інші негативні якості такого типу – пряме породження особистої жадібності.

Водночас А. Макаренко рішуче виступав проти різних проєктів ідеалістичного альтруїзму, міфічної доброти та удаваної безкорисливості, які виявляються формально, для підкреслення людиною власного статусу. Однією із найпоширеніших педагогічних помилок А. Макаренко вважав переконання в тому, що діти є лише об'єктами виховання. “Ні, діти, – писав він, – це живі життя, і життя прекрасні, і тому треба ставитись до них як до товаришів і громадян, треба бачити і поважати їх права й обов'язки, право на радість і обов'язок відповідальності”.

**Висновки.** Педагогічні ідеї і погляди А. Макаренка залишаються актуальними і сьогодні. Вони визначають принципові положення духовно-морального виховання відповідальних свідомих громадян нашого суспільства. Чітка, продумана організація життя дитячого колективу, продуктивна праця, спрямована на виховання відповідального ставлення до себе і довкілля дає змогу реалізувати мету виховання, яка виявляється, за словами А. Макаренка, “в живих рухах людей, у традиціях і вчинках членів конкретного трудового колективу, в нових формах дружби і дисципліни”.

#### **Список використаної літератури**

1. Закон України “Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – К., 1996. – 42 с.

3. Березівська Л.Д. Ушинський Костянтин Дмитрович / Л.Д. Березівська // Ураїнська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – С. 284–292.

4. Макаренко А.С. Трудовое воспитание / А.С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1964. – 247 с.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2013.

---

**Ерусова Г.О. Ценности ответственности, воли в воспитательной системе А. Макаренко**

*В статье раскрывается значение ценности ответственности, воли в воспитательной системе А. Макаренко. Конкретизировано, что чёткая, продуманная организация жизни детского коллектива, продуктивный труд, направленный на воспитание ответственного отношения к себе и окружающему, даёт возможность реализовать цель воспитания в современных учебных заведениях Украины.*

**Ключевые слова:** ценности, воспитание, ответственность, воля, моральные качества.

**Yerusova H.O. The values of responsibility, faith in the educational Makarenko's system**

*The article reveals the meaning of value of responsibility, will, exposed in an educating upbringing system of A.S. Makarenko. It is specified, that clear, carefully thought out organization of life of child's collective, productive labor, directed on education of responsible attitude toward itself and environment, allows achieving the purpose of education in modern educational establishments of Ukraine.*

**Key words:** values, education, responsibility, will, moral qualities.

**ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А.С. МАКАРЕНКА  
В ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ НА ПРИКЛАДІ  
ЛЮБОТИНСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ –  
ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ  
ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ І–ІІІ СТУПЕНІВ**

*Статтю присвячено історико-теоретичному аспекту проблеми безпритульності дітей ХХ ст., способам її вирішення. Охарактеризовано педагогічні ідеї А.С. Макаренка щодо виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківської опіки; викладено основні напрями діяльності Люботинського навчально-виховного комплексу – дошкільного навчального закладу загальноосвітньої школи-інтернату І–ІІІ ступенів, що відповідають сутності системи виховання А.С. Макаренка.*

**Ключові слова:** колектив, відповідальність, дисципліна, самоорганізованість.

У перші роки радянської влади внаслідок Першої світової війни, революції та громадянської війни дитяча безпритульність стала першорядною проблемою уряду й суспільства. У 1921 р., за різними даними, кількість дітей, які потребували негайної допомоги, становила 4–6 млн осіб! У цей період ставилася мета розмістити всіх безпритульних дітей у дитячі будинки, підготувати їх до самостійного життя.<sup>1</sup>

**Мета статті** – охарактеризувати педагогічні ідеї А.С. Макаренка, їх застосування в діяльності виховних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки; проаналізувати реалізацію цих ідей у Люботинському навчально-виховному комплексі – дошкільному навчальному закладі загальноосвітньої школи-інтернату І–ІІІ ступенів.

У 1920–1930-ті рр., крім притулків і дитячих будинків для безпритульних дітей, відкривалися трудові колонії, дитячі комуни, дитячі городки, піонерські будинки. У період боротьби з безпритульністю було відкрито багато нових приймальників-розподільників з розміщення дітей у дитячі будинки, практикувалося усиновлення, патронат, призначення опіки. У 1926 р. було прийнято постанову уряду про передачу вихованців дитячих будинків у селянські сім'ї. У ці ж роки створювалися дитячі трудові колонії, у яких виховували підлітків-правопорушників 12–17 років. Такі колонії для хлопчиків і дівчаток були роздільними, і головним методом виховання була праця – промислова чи сільськогосподарська.

З усіх виховних закладів, що створювалися в ці роки, головною формою були дитячі будинки. Найчастіше вони були змішаними, оскільки в них виховувалися малюки – діти дошкільного віку та школярі. Створені в перші роки радянської влади дитячі будинки розміщувалися в гарних маєтках, з великими ділками землі, із садками та городами. У них розташовувалися швацькі, столярні, шевські та палітурні майстерні. У дитячих будинках обов'язково були хор і духовий оркестр, клуб та бібліотека. Кількість дітей, які виховувались у дитячих

будинках, зростала. Так, у 1917 р. виховувалося 30 тис. дітей, у 1918 р. – 80 тис., у 1919 р. – 125 тис., у 1920 р. – 400 тис., у 1922 р. – 540 тис. [1, с. 193–194].

Питання охорони дитинства обговорювалося на другому (1924 р.) і третьому (1930 р.) Всеросійських з'їздах з охорони дитинства стосовно трудової підготовки вихованців дитячих будинків, змісту виховної роботи, спрямованої на підготовку випускників до самостійного життя. Уряд прийняв постанову (1925 р.) про працевлаштування вихованців дитячих будинків. На третьому Всеросійському з'їзді (травень 1930 р.) було прийнято рішення про закріплення всіх дитячих будинків за заводами, підприємствами, колгоспами, що зміцнювало матеріальну базу дитячих будинків і вирішувало проблему працевлаштування та проживання вихованців.

У роки Вітчизняної війни кількість дитячих будинків збільшилася. Нові дитячі будинки відкривалися для дітей-сиріт, вивезених з фронтових областей, дітей, які втратили батьків, дітей фронтовиків. До кінця 1945 р. тільки для дітей загиблих фронтовиків було відкрито 120 дитячих будинків, в них виховувалися 17 тис. дітей.

Набуло розвитку створення дитячих будинків при колгоспах, промислових підприємствах за рахунок профспілок і комсомольських організацій, міліції. Величезну роль у долі дітей відіграли громадські організації: профспілкові, комсомольські, органи внутрішніх справ, система трудових резервів. Громадські діячі знімали хлопців з поїздів і через приймальники-розподільники розміщували в дитячі будинки. Підлітків влаштовували на роботу. У 1944 р. у дитячих будинках було 534 тис. дітей (у 1943 р. – 308 тис.), у більшості будинків були відкриті навчально-виробничі майстерні.

Після війни в 1960–1970-ті рр. дитячі будинки були дошкільними та шкільними. У дошкільному дитячому будинку жили діти з 3 до 7 років у групах по 30–40 осіб. Зміст і методика виховної роботи таких закладів повторювала роботу дитячих садків.

У шкільному дитячому будинку перебували діти з 7 до 18 років. У більшості були добре обладнані майстерні, великі підсобні господарства, де вихованці отримували перші навички майбутньої професії. Всі відвідували школу. Життям вихованців керували за допомогою дитячого самоврядування – через дитячу раду, яка пов'язувала заходи дитячого будинку та школи, де вони навчалися.

Суспільно-педагогічний рух, спрямований на організацію дозвілля дітей і підлітків, з часом набував різних форм. Якщо в 1920-ті рр. це була організація дитячих клубів, то в 1940-ві рр. – це тимурівський рух, у 1950–1960-ті рр. – “Комунарський рух”, у 1970-ті рр. – створення педагогічних загонів, виникнення батьківських “сімейних клубів” у 1980-ті рр.

Згадаємо тимурівський рух. Хлопців захопила “підпільність”, добрі справи “по секрету”, збір по ланцюжку, самостійність. Під час війни добрі справи “по секрету” – це допомога сім'ям фронтовиків, шефство над пораненими, робота в госпіталах тощо. Це був рух значного розмаху. Пізніше на його зміну прийшов “Комунарський рух”.

“Комунарський рух” 1960-х рр. став своєрідним відродженням досвіду С.Т. Шацького та А.С. Макаренка. Головним тут було створення дитячого, підліткового самостійного колективу, організація самоврядування, виховання вільної творчості особистості [2].

Педагогічні ідеї А.С. Макаренка наскрізь пронизані гуманістичними принципами і переплетені позитивним ставленням до людини – глибока віра у творчі сили людини, її значні можливості; до того ж вміння бачити творчий потенціал особистості.

Центральною ідеєю А.С. Макаренка є виховання в колективі і через колектив. Під колективом А.С. Макаренко розумів не випадкове скупчення людей, а об'єднання їх для досягнення спільних цілей у спільній праці – об'єднання, яке відрізняється певною системою повноважень і відповідальності, певним співвідношенням і взаємозалежністю окремих своїх частин. Він підкреслював, що колектив – частина суспільства. “Тільки створивши єдиний шкільний колектив, можна розбудити в дитячій свідомості могутню силу громадської думки як регулюючого і дисциплінуючого виховного чинника”, – писав А.С. Макаренко у статті “Проблеми виховання в радянській школі” [4].

А.С. Макаренко вважав, що впливати на окрему особистість можна, діючи на колектив, членом якого є ця особистість. Це положення він називав “принципом паралельної дії”. У цьому принципі реалізується вимога колективу – “всі за одного, один за всіх”. “Принцип паралельної дії” не виключає, однак, застосування “принципу індивідуальної дії” – прямого, безпосереднього впливу педагога на окремого вихованця. Одним з найважливіших законів колективу А.С. Макаренко вважав “закон руху колективу”. Якщо колектив досяг поставленої мети, а нових перспектив перед собою не поставив, настає самозаспокоєння, немає більше прагнень, немає в нього й майбутнього. Розвиток колективу зупиняється. Колектив завжди повинен жити напруженим життям, прагненням до певної мети. У зв'язку з цим А.С. Макаренко вперше в педагогіці висунув і розробив важливий принцип, який він назвав “системою перспективних ліній”.

“Людина не може жити на світі, якщо в неї немає попереду нічого радісного. Істинним стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з найважливіших об'єктів роботи. Спочатку потрібно організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, потрібно наполегливо втілювати прості види радості в більш складні і по-людськи значні. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінувати в людині, – це і сила, і краса. І те, і інше визначається в людині виключно за типом її ставлення до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом, саме сьогоднішнім, є людиною найслабшою. Якщо вона задовольняється лише перспективою своєю власною, хоча б і далекою, вона може видаватися сильною, але вона не викликає у нас відчуття краси особистості та її справжньої цінності. Чим ширше колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша і вища.

Виховати людину – значить виховати в неї перспективні шляхи, на яких розташовується її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовій підстановці більш цінних. Починати можна і з гарного обіду, і з походу в цирк, і з очищення ставка, але треба завжди спонукати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...” [6, с. 554].

Необхідним чинником виховання в педагогічній системі А.С. Макаренка є праця. У “Лекціях про виховання дітей” він говорив: “Правильне радянське виховання неможливо собі поставати як виховання нетрудове... У виховній роботі праця повинна бути одним із основних елементів...

...Ми добре знаємо, наскільки веселіше і щасливіше живуть люди, які багато чого вміють робити, у яких все вдається і спирається, які не загубляться за жодних обставин, які вміють володіти речами і командувати ними...” [3].

А.С. Макаренко вважав, що працьовитість і здатність до праці не дані дитині від природи, а виховуються в неї. Трудова діяльність вихованців займала важливе місце в керованих А.С. Макаренко установах; вона невпинно розвивалася і вдосконалювалася. Почавши в колонії імені Горького з найпростіших видів сільськогосподарської праці, в основному для потреб свого колективу, А.С. Макаренко потім перейшов до організації продуктивної праці вихованців у кустарних майстернях. Своєї вищої форми ця трудова діяльність досягла в комуні імені Дзержинського, де вихованці (старшого віку) навчалися в середній школі і працювали на виробництві зі складною технікою, що вимагає висококваліфікованої праці.

Щоб уникнути ранньої та вузької спеціалізації, слід пропонувати дітям змінювати один вид праці на інший, дати їм можливість здобути середню освіту і водночас оволодіти робітничими професіями, а також навичками з організації та управління виробництвом.

Необхідною умовою формування особистості є виховання почуття обов’язку і честі, виховання волі, характеру і дисципліни. А.С. Макаренко говорив: “Ми вимагаємо від нашого громадянина, щоб він у кожную хвилину свого життя був готовий виконати свій обов’язок, не чекаючи розпорядження чи наказу, щоб він володів ініціативою і творчою волею” [4]. Кожен член колективу зобов’язаний усвідомлювати і відчувати свій обов’язок перед колективом. Він повинен мати почуття честі, пишатися своїм колективом, своєю великою Батьківщиною, бути дисциплінованим, тому що без дисципліни не може бути міцного колективу.

Дисципліна в розумінні А.С. Макаренка – це не тільки дисципліна гальмування, а й дисципліна прагнень, активності. Вона не тільки стримує, а й окриляє, надихає до нових перемог і досягнень. А.С. Макаренко тісно пов’язує питання про дисципліну з вихованням волі, мужності, твердого характеру. “У наших школярів іноді буває ще дисципліна порядку, але не буває дисципліни боротьби і подолання”, – писав він [4].

Дисципліна особливо розвивається і міцніє в організованому колективі. Розглядаючи її як результат виховання, А.С. Макаренко розрізняє поняття “дисципліна” і “режим”, вказуючи, що режим є важливим засобом виховання. У лекції “Дисципліна, режим, покарання та заохочення” він вказує, що у дітей часто спостерігається крикливість, “істеричність” тощо. Педагоги часто кажуть: “Дитина повинна кричати, в цьому виявляється її натура”. А.С. Макаренко заперечує проти цього і вимагає: діти повинні навчитися стримувати себе, режим повинен бути глибоко продуманим, стійким, повинен усіма суворо дотримуватися [5].

Педагогічні погляди А.С. Макаренка залишаються дієвими та ефективними й у наш час. Їх втілення ми можемо спостерігати в діяльності комунального закладу “Люботинський навчально-виховний комплекс (дошкільний навчальний

заклад загальноосвітньої школи-інтернату I–III ступенів)” Харківської обласної ради, який був збудований Південною залізницею і відкритий у 1961 р. як інтернат для дітей залізничників. Школа прийняла перших вихованців 1 вересня 1961 р., а 17 жовтня відбулось її офіційне відкриття. У 1978 р. заклад реорганізовано в школу-інтернат для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. На сьогодні загальна кількість дітей пільгових категорій (станом на 1 жовтня 2012 р.) – 108 дітей.

На момент відкриття НВК був практично ідеальним прикладом закладу, відносини в якому врегульовано згідно з поглядами А.С. Макаренка (колектив, організований на принципах самоврядування, самообслуговування, в якому одним з основних елементів є розвиток трудової діяльності вихованців з урахуванням принципу чіткої дисципліни та відповідальності). І нині традиції виховання А.С. Макаренка активно і максимально можливо підтримують педагогічні працівники закладу.

Всього працівників у Люботинському навчально-виховному комплексі – 113. Педагогічний колектив становлять 37 осіб, з них шестеро вчителів мають вищу категорію, 19 вчителів I категорії, II категорія у чотирьох вчителів, а також 8 спеціалістів. Вже 28 років очолює педагогічний колектив Сивицька Віра Михайлівна, яка нагороджена знаком “Відмінник освіти України”, має почесне звання “Заслужений працівник освіти”.

Кредо педагогічного колективу “Виховувати – значить готувати до життя”, а головне завдання – створення духу творчості, партнерства, взаємодопомоги та демократизму, оновлення діяльності на основі освоєння новітніх технологій, спрямованих на різнобічний розвиток дітей, зміцнення їх здоров’я.

Активна професійна позиція педагогічних працівників Люботинського НВК у вихованні дітей не залишилася поза увагою і за досягнення в роботі колектив школи відзначений у рейтингу популярності “Золота фортуна”.

Люботинський НВК є досить великим комплексом, його споруди розташовані на подвір’ї закладу у вигляді чотирикутника. У комплекс входять: школа, харчоблок, з’єднаний переходами з двома гуртожитками.

У триповерховій школі розміщено 13 навчальних кабінетів, 2 комп’ютерні класи на 18 місць, бібліотека, фонд якої становить 8345 навчальних підручників та 33296 примірників художньої літератури, музей народознавства, кабінет логopedії, актовий та спортивний зали.

У двох триповерхових гуртожитках розташовані сім ігрових та сорок спальних кімнат, вісім холів. Перше, кидається у вічі, – практично ідеальна чистота і порядок у кімнатах. Звичайний вигляд кімнати – речі розкладено на полицях, ліжка старанно заправлені, на деяких лежать улюблені іграшки, взуття біля кімнат – це все результат діяльності самих вихованців. Щотижня у вихідний день проводиться генеральне прибирання кімнати і подвір’я. Ті, хто доклад зусиль більше, ніж інші, отримують заохочення у вигляді, наприклад, додаткової порції солодощів.

Для позаурочної роботи в одному із гуртожитків створено відділення гурткової роботи, кабінет психологічного розвантаження, кулінарний цех, тренажерний та актовий зали. Вихованці із задоволенням демонструють свої досягнення. Вихованці, не приховуючи задоволення, разом із вчителем готують смачні страви; разом з цим педагоги акцентують увагу на тому, що займатися, наприклад,

бісероплетінням – це не просто спосіб створити красиві речі, а й можливість зробити собі на життя.

Серед господарчих споруд на території НВК розміщено дві тваринницькі ферми, для утримання корів і коней, овочесховище. Раніше на цих фермах було досить багато корів та коней і овочесховище заповнювалося овочами з власного значного за площею поля. І, звичайно, обслуговувалося все це вихованцями навчально-виховного комплексу.

Звичайно, відповідний рівень самоорганізації, дисциплінованість, відповідальне ставлення позитивно впливають на досягнення в навчанні. Так, учні були задіяні в III (обласному) етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін; у міжнародному мовно-літературному конкурсі учнівської та студентської молоді ім. Тараса Шевченка; в XII Міжнародному конкурсі з української мови ім. Петра Яцика; у конкурсі знавців російської мови, історії та культури серед учнів 5–9-х класів; у конкурсі знавців російської мови серед учнів 10-х класів.

Хор “Надія серця” бере активну участь в обласних та міжнародних фестивалях і конкурсах: міжнародна олімпіада “Мій світ – мистецтво”, Всеукраїнський фестиваль хорového мистецтва “Співає юність України”.

Вихованці школи-інтернату є активними учасниками обласного фестивалю “Таланти III тисячоліття” і міського фестивалю “Люботинські джерела”.

Варто відзначити осіб, які переймаються долею вихованців та беруть активну участь у житті навчально-виховного комплексу. Куратором є начальник Південної залізниці Остапчук Віктор Миколайович.

Шефство над закладом здійснюють завод ФЕД, Харківський національний економічний університет, Харківська гуманітарна академія “Народна українська академія”, управління Південної залізниці.

Школа тісно співпрацює з регіональними та міжнародними благодійними фондами: “Заповіт”, “Лайф Інтернешнл”, “БейДан”, “Корда”, “Спілка молоді Київщини”, “Сперанца”, “Чорнобиль 2000 Турін”, “Чорнобиль 2000 Мілан”, “Тор-Сапієнца”, “Пітер-Пен”. Слід зазначити, що підтримання зв’язків із зарубіжними організаціями сприяють реалізації можливостей відвідати інші держави – нещодавня група вихованців школи-інтернату побувала в Італії.

Люботинському навчально-виховному комплексу вдається зберігати традиції А.С. Макаренка вже більше півстоліття. Сприяє цьому створена система трудового виховання, що поєднує внески кожного з вихованців незалежно від віку і статі – кожен має власне доручення, за виконання якого він відповідальний перед колективом. А.С. Макаренко в “Педагогічній поемі” писав: “Ось ця саме штука – відповідальність за прибирання, і за відро, і за ганчірку – є для мене технологічний момент... На ньому обтачуються кріпильні частини для найважливішого людського атрибуту: почуття відповідальності. Без цього атрибуту не може бути людини, буде “некомплект” [6, с. 541].

**Висновки.** Усвідомлення значення колективу, дотримання трудової дисципліни, взаємної відповідальності, взаємодопомоги, розуміння корисності, необхідності і важливості власного існування в суспільстві – усі ці якості сприяють формуванню особистості самостійної, організованої, цілеспрямованої, здатної рости і розвиватися відповідно до вимог сучасності. Це саме те, що Люботинський навчально-виховний комплекс прагне сформувати у своїх вихованців.



**Список використаної літератури**

1. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / А. Ефимов ; [гл. ред. А.И. Каиров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.
2. Социальная педагогика : курс лекций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib4all.ru>.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания [Электронный ресурс] / А.С. Макаренко. – Режим доступа: <http://antmakarenko.pagod.ru>.
4. История педагогики [Электронный ресурс] / [В.А. Гришин, Л.А. Зятева, И.Л. Петрова, А.А. Прядехо, И.Я. Сосин]. – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru>.
5. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе / А.С. Макаренко // Сочинения : в 7 т. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 375 с.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма: роман / А.С. Макаренко. – М. : Моск. рабочий, 1986. – 639 с. – (Б-ка “Московского рабочего”).

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

**Ильина В.М., Грубич Д.Ю. Воплощение педагогических идей А.С. Макаренко в деятельности воспитательных заведений на примере Люботинского учебно-воспитательного комплекса – дошкольного учебного заведения общеобразовательной школы-интерната I–III степеней**

*Статья посвящена историко-теоретическим аспектам проблемы беспризорности детей XX в., способам ее решения. Изложена характеристика педагогических идей А.С. Макаренко по воспитанию детей-сирот, детей, лишенных родительской опеки; основные направления деятельности Люботинского учебно-воспитательного комплекса – дошкольного учебного заведения общеобразовательной школы-интерната I–III ступеней, соответствующие сущности системы воспитания А.С. Макаренко.*

**Ключевые слова:** коллектив, ответственность, дисциплина, самоорганизованность.

**Il'yina V.M., Hrubych D.Yu. The embodiment of pedagogical Makarenko's ideas in the activities of educational institutions for example Lyubotinskaya educational complex - pre-school boarding school I–III degrees**

*Writing this research paper is devoted to the historical and theoretical aspects of the problem of homeless children XX century methods to solve it. The paper is characteristic pedagogical ideas A.S. Makarenko on education of orphans and children deprived of parental care, presents the basic activities Lyubotin's education center – kindergarten-boarding school I–III stages, corresponding to the nature of education Makarenko.*

**Key words:** collective responsibility, discipline, self-organization.

### СИСТЕМА ПЕРСПЕКТИВНИХ ЛІНІЙ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

*У статті обґрунтовано, що система перспективних ліній є основним засобом організації та управління діяльністю колективу. Визначено умови ефективного використання означеного засобу в навчально-виховному процесі. Розглянуто досвід творчого використання перспективних ліній у сучасних умовах.*

**Ключові слова:** система перспективних ліній, управління діяльністю, педагогічна спадщина, А.С. Макаренко.

В умовах необхідності розвитку національно свідомої самодостатньої творчої особистості, здатної працювати для власного добробуту й розквіту нашої держави, важливим є відродження та активне використання культурних і навчально-виховних цінностей нашого народу, зокрема спадщини видатних педагогів, які гідно вирішували означені завдання. До них належить усесвітньо відомий педагог А.С. Макаренко, методика виховання якого все більше вражає сучасників своєю мудрістю й потребує творчого застосування в сучасних умовах.<sup>1</sup>

Вирішуючи завдання виховання особистості в нових соціальних умовах, А.С. Макаренко розробив цілісну педагогічну систему, основою якої стало управління розвитком особистості та колективу з поступовим їх переведенням на рівень саморозвитку й самоуправління. Сутність свого педагогічного досвіду А.С. Макаренко вбачав у створенні міцного колективу однодумців – учителів та дітей, який матиме значну виховну й перетворювальну силу. Педагог підкреслював, що колектив не є простою сумою окремих індивідів, він являє собою якісно новий своєрідний організм, можливості якого значно перевищують можливості його членів, у ньому завжди наявне щось нове, живе, органічне, притаманне лише колективу (характеризується явищем емерджентності). На початку педагогічної діяльності дослідник вважав: організовуючи і виховуючи окрему особистість, у результаті можна створити такий колектив. Але згодом він упевнився, що інколи потрібно говорити не з окремими учнями, а знайти такі форми, щоб кожен перебував у загальному русі, не відчуваючи себе при цьому об'єктом виховання, й твердо переконався, що колектив має незаперечну перевагу перед педагогами у виховному впливі на окрему особистість і є важливим інструментом розвитку індивідуальності.

Такий колектив, як зазначав А.С. Макаренко, не може бути створений сам по собі, для цього потрібна тривала цілеспрямована праця. Проблема побудови такого колективу, на думку автора, є однією з найважливіших у педагогіці й потребує пошуку нових ефективних форм організації його життєдіяльності, які б могли дати позитивні результати.

**Метою статті** є висвітлення поглядів А.С. Макаренка на вирішення проблеми управління діяльністю з метою створення міцного колективу й розвитку та саморозвитку особистості.

Основним завданням, писав А.С. Макаренко, є створення методу універсального виховного впливу, який, будучи загальним і єдиним, водночас надає можливості кожній окремій особистості відповідно до своїх нахилів розвивати власні здібності, зберігати індивідуальність [3, с. 76]. Аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка [1–5] дає змогу стверджувати, що методом, який об'єднав навколо себе всі інші в аспекті організації й управління діяльністю колективу, є метод перспективних ліній. Справедливо вважаючи основним законом життєдіяльності безперервний рух уперед, розвиток, прогрес, педагог зрозумів, що об'єднати окремих людей в одне ціле можуть лише спільна мета й спільна діяльність для того, щоб наступний день був кращим за попередній. Він зазначав: людина не може жити у світі, якщо в неї немає жодних радісних очікувань. “Вибудувати перспективи, сформувані образи дня прийдешнього, образи радісні, щасливі, які підносять людину і наповнюють радістю день сьогоднішній – ось шлях виховання особистості” [4, с. 23].

Отже, перспективою має бути мета, “завтрашня радість”, що є істинним стимулом у житті людини, рушійною силою її діяльності й розвитку, і, відповідно, діяльності та розвитку колективу. За визначенням А.С. Макаренка, перспективи як значущі завдання, цілі можуть бути близькими, середніми і віддаленими й мають охоплювати всі сфери життєдіяльності [2]. Так, близькі перспективи розраховані на незначний проміжок часу й дають змогу кожен новий день наповнити успіхом, радістю, задоволенням у різних видах діяльності – навчальній, практичній, трудовій, побутовій, дозвілєвій, творчій. Це може бути організація гуртків, виступу самодіяльності, проведення концерту чи змагання, випуск стінгазети, конкретні дії для благоустрою класу чи закладу, різноманітні трудові справи, які потребують спільних зусиль для їх реалізації й дають змогу перебувати в постійному розвитку й русі, не залишаючи місця для негативних проявів і безцільного витрачання часу.

Середніми перспективами є колективні події, дещо віддалені в часі і вищого суспільного значення, до яких має готуватися заздалегідь увесь колектив (зокрема початок і закінчення навчального року, святкування важливих дат, річниць, участь у масштабному конкурсі). Таких подій, як зазначає педагог, має бути не більше 2–3 на рік, підготовка до них потребує активної довготривалої діяльності всього колективу.

Віддаленою перспективою має бути серйозна і висока мета, яка завжди є перед вихованцями й пов'язана з їх майбутнім, майбутнім закладу і країни в цілому (самовизначення, вибір професії та життєвого шляху, розвиток власних здібностей і талантів, пошук способів самореалізації на користь суспільства, конкретна діяльність для розвитку закладу та його процвітання та ін.).

Наведена система перспективних ліній, таким чином, є одним з основних засобів організації та згуртування колективу. Їх упровадження потребує спільної творчої діяльності всього колективу, під час якої відбувається спілкування, обмін думками і пропозиціями, спільне планування, обговорення задумів, розгляд різних варіантів досягнення мети, пошук кращого рішення й створення загальнопроєкту, знаходження шляхів реалізації задуманого, його колективне втілення, а також спільна рефлексія набутого досвіду й визначення подальших перспектив. Під час такої діяльності навіть найменші члени колективу відчувають власну значущість і потрібність, здійснюючи внесок у спільну справу.

Причому важливим та обов'язковим є зростання складності, значущості й цінності перспектив, перехід від близьких особистих цілей до віддалених і суспільно значущих, а також гармонізація особистих і колективних перспективних напрямів. А.С. Макаренко зазначав, що сила і краса особистості визначаються виключно її ставленням до перспективи. Людина, поведінка якої зумовлюється лише близькою перспективою, є найслабшою. Чим більше віддалені й суспільно значущі цілі має людина, які стають для неї перспективами особистісними, тим вищою і сильнішою вона є. Це дає змогу відчувати щастя перетворення світу і самого себе й стимулює рухатися від задоволення індивідуальних потреб до вирішення складних колективних завдань, сприяючи переходу особистості на вищий рівень розвитку, її духовному зростанню.

Як зазначалося, такі перспективи обов'язково повинні бути радісними, це має бути колективна творча праця заради того, щоб "сміливу мрію зробити прекрасною реальністю" [1], де труднощі виступають як творчі завдання. Така діяльність не є примушенням, вона є працею-турботою для поліпшення життя як власного, так і суспільного, до якої кожен ставиться з любов'ю, вбачає в ній сенс і можливість виявити власну індивідуальність. Педагог наголошував, що кожна людина має жити "радісною думкою про день прийдешній й усвідомлювати, що шлях до високих цілей є нелегким, їх можна досягти, лише долаючи перешкоди" [4, с. 84]. Все це дає можливість відчувати щастя творчості, пізнання, праці, відпочинку, задоволення від подолання труднощів, гордість за досягнення колективу, глибше усвідомлювати радість життя.

Крім того, педагог підкреслював, що перспективи мають спрямовуватися на створення краси, вважаючи, що краса є потужним засобом впливу на особистість, засобом розвитку її духовності, отже, надто важливо навчити дітей відчувати й створювати красу навколо себе, сприймати її як цінність. Краса має бути змістом діяльності колективу й виявлятися в зовнішності вихованців, естетичному оформленні життя, розведенні квітів, створенні власних традицій та ін. Завдяки діяльності з її створення краса зовнішня поступово переходить у внутрішню духовну красу особистості – красу її поведінки, вчинків, взаємовідносин, породжує ціннісне ставлення до себе й інших людей, а також до результатів їх діяльності.

Слід підкреслити, що система перспективних ліній – не лише основний засіб організації міцного колективу, зайнятого спільною творчою працею, а й водночас засіб управління його діяльністю. Причому означена система цілей реалізується на всіх рівнях управління діяльністю колективу. Так, якщо на початковому етапі формування колективу перспективні лінії ініціюють педагоги (рівень прямого управління), то згодом до процесу їх постановки долучаються вихованці (співуправління), і, набуваючи досвіду спільної діяльності, вони переходять на рівень самоуправління – за власним почином ставлять перед собою нові цілі і досягають їх. Діяльність колонії імені М. Горького і комуни імені Ф. Дзержинського яскраво підтверджує ефективність означеного засобу управління діяльністю колективу, який пройшов шлях від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоврядування, де господарювання, планування перспектив, виховання нових членів комуни були повністю передані колективу, він став міцною творчою дієвою силою, й кожен мав змогу бути як управлінцем, так і реалізатором задуманого. Розвинута система самоуправління сприяє вихованню почуття

обов'язку та відповідальності за себе, власні дії як перед колективом, так і перед самим собою, а також усвідомленню важливості взаємодопомоги. Учні стають дійсними суб'єктами власної життєдіяльності, здатними до самоорганізації й організації діяльності інших.

Таким чином, система перспективних ліній є основним засобом організації й управління діяльністю колективу. Аналіз педагогічної системи А.С. Макаренка дає змогу стверджувати, що основними умовами ефективного використання означеного засобу є: 1) усвідомлення вихованцями значущості розвитку, необхідності руху вперед; 2) спрямованість перспектив на досягнення завтрашньої радості й створення краси; 3) перехід від праці-зобов'язання до праці-турботи; 4) творче ставлення до діяльності; 5) зростання суспільної значущості й цінності перспективних напрямів; 6) пріоритет самоуправління. Така діяльність дає колективу й кожній особистості можливість жити повноцінним щасливим життям і приносити щастя іншим, робить їх існування цікавим, веселим, життєрадісним, бадьорим. У спільній діяльності відбувається взаємне виховання педагогів та учнів, а також їхнє самовиховання, розвиток мислення, почуттів, загартування волі.

Наявність системи перспектив, як підкреслював А.С. Макаренко, має стати універсальним законом життєдіяльності колективу. Педагог зазначав, що якого б високого рівня розвитку не досяг колектив, у жодному разі не можна зупинятися на досягнутому, потрібно постійно йти вперед, ставити нові гідні цілі. Якщо кожен новий день нагадуватиме вчорашній, це означатиме зупинку в розвитку колективу й призведе до того, що кожен відчуватиме незадоволеність. Саме наявність і реалізація перспективних цілей дають змогу організувати життя колективу так, щоб не було буденності та сірості. Наполеглива, весела мрія, прагнення, щоб кожний наступний день був кращим, й дії задля цього мають стати основною засадою існування [3].

Отже, можна стверджувати, що витoki успіху педагогічної системи А.С. Макаренка – у правильній організації діяльності колективу. “Будь-який колектив може піднятися на висоту, дійсно недосяжну... невдачі багатьох дитячих колективів зумовлюються слабкістю чи нечіткістю перспективи” [2, с. 76]. Дійсно, практика засвідчує, що невміння конструювати змістовні та гнучкі життєві перспективи, відсутність у деяких людей соціально значущих цілей і конкретних планів, згодом можуть виявитися кризовими станами й різними формами дезадаптації. Загострення цих проблем багато в чому пов'язане з порушенням механізму саморегуляції особистості, який передбачає наявність творчого ставлення до дійсності, здатність долати перешкоди, знаходити нові способи досягнення мети.

Висока ефективність і цінність педагогічної спадщини А.С. Макаренка зумовлюють її широке використання в практиці загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Так, палкий прихильник педагогічної системи А.С. Макаренка, вчений, дослідник, педагог-ентузіаст І.П. Іванов разом з однодумцями, які назвали свій колектив Комуною імені А.С. Макаренка, писав: “Нашим постійним завданням були пошук, розробка та здійснення найрізноманітніших колективних творчих справ, які можуть захопити дітей різного віку та їх вихователів на спільну діяльність з метою поліпшення життя, на радість і користь людям й здатні стати життєвою школою для молоді” [5, с. 180]. Серед таких творчих

справ – колективна діяльність школярів, студентів та викладачів з побудови казкового снігового замку – сюрпризу для малечі та їх вихователів, які прийдуть у дитячий садок і раптом побачать маленьких зайців і величезних медведів, слона, по хоботу якого можна заїхати у браму снігового палацу; перетворення школи на казкове місто, де кожен поверх – район, зокрема “Веселого настрою”, “Здійснення мрій”, а класи, кабінети, коридори перетворюються на “Фабрику подарунків”, “Казковий палац”, “Клуб колекціонерів”, “Академію наук”, “Олімпійський комплекс”, “Прес-центр”, мешканці яких влаштовують сюрпризи для інших школярів, їх батьків і вчителів, організують колективну творчу діяльність, а також сотні інших справ.

Серед шкіл, котрі активно втілюють ідеї видатного педагога – СЗОШ № 61 м. Єкатеринбург, яку за технічну творчість учнів нагороджено дипломом Виставки досягнень народного господарства. Учні школи втілюють найфантастичніші проекти щодо обладнання шкільних кабінетів, створюючи власними руками багато чудес. У школі діють клуби юних істориків, хіміків, фізиків, юннатів та багато інших, стараннями школярів створено декілька музеїв, жодне свято не проходить без сюрпризу для вчителів і батьків. Директор школи О.І. Морозов зазначає, що лише там виховання буде ефективним, де школа нагадує дім, у якому живе численна і дружня родина, де старші намагаються організувати життя дітей якомога цікавішим, пробудити в них цікавість до пізнання і жагу до діяльності, допомогти зростати духовно в конкретних справах на користь школи, батьківщини, виховати небайдуже ставлення до всього, що відбувається у світі [5, с. 212].

Нині в багатьох навчальних закладах України та за її межами створюються і функціонують дитячі організації та співтовариства, зокрема “Барвінкова країна”, “Берегиня”, “Веселкове сузір’я”, “Земляни”, “Країна Добра”, “КРОКС”, “Планета дитинства”, “Юнландія” та інші, діяльність яких ґрунтується на визначених А.С. Макаренком засадах і спрямована на об’єднання зусиль молоді для організації добрих, цікавих, корисних справ, організацію волонтерської допомоги тим, хто її потребує, й сприяє розвитку дитячих ініціатив, соціальної активності підростаючого покоління; вихованню людяності, доброти, цілеспрямованості, наполегливості, відповідальності; формуванню національно свідомої особистості – громадянина-патріота своєї країни.

Наукова спадщина видатного педагога також плідно використовується в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди. Детальніше ознайомлюючись з працями вченого, студенти усвідомлюють надзвичайну цінність його педагогічного досвіду для подальшої професійної діяльності. Крім того, система близьких, середніх і віддалених перспектив активно втілюється в навчально-виховному процесі. Так, серед близьких перспективних ліній, які реалізуються студентами, можна назвати їх активну волонтерську діяльність з допомоги дітям з особливими потребами й дітям, позбавленим батьківського піклування. Студенти – майбутні соціальні педагоги постійно взаємодіють з вихованцями Харківського центру реабілітації дітей “Гармонія”, де організують найрізноманітнішу колективну творчу діяльність дітей – проводять творчі заняття на теми: “Знайди себе”, “Цінність і неповторність людського життя”, “Зміни світ на краще”, “Щоб не загинути в морі зла, спішіть добро творити, діти”, дні добрих справ, заняття з

арт- і казкотерапії, змагання, ігротеки, влаштовують свята, командні турніри, тренінги, конкурси малюнків, фантастичних проєктів, юних талантів, вистави для вихованців, вони прагнуть зробити щось для дітей, доставити їм радість, допомагають у визначенні та реалізації позитивних перспектив, діють для того, щоб змінити життя на краще. Така взаємодія сприяє розвитку духовної сфери студентів, глибшому усвідомленню соціальної відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності.

До близьких перспектив належить також створення студентами суспільно значущих соціальних проєктів, зокрема спрямованих на пропаганду сімейних цінностей і відродження сімейних традицій “Міцна родина – міцна Україна”, організацію дозвілля дітей, які перебувають у лікувальних закладах, створення дитячого садка для дітей з обмеженими фізичними можливостями “Ми все зможемо, якщо нам допомогти!”, створення дитячого телебачення в школі “Телекомпанія “Школа”, формування патріотизму сучасної молоді. Студенти створюють авторські соціальні ролики і плакати в галузі соціальної реклами щодо профілактики насильства, запобігання та боротьби із соціальним сирітством; проводять агітбригади з пропаганди здорового способу життя, колективні творчі заходи з пропаганди позашкільної освіти для організації змістовного дозвілля дітей та молоді, профорієнтаційні бесіди й акції, розробляють та поширюють профорієнтаційні буклети, співпрацюють з громадською організацією багатодітних матерів “АММА”, дитячим будинком “Отчий дім”, клубом для молодих інвалідів та їх сімей, обласним центром для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді, де організують колективну творчу діяльність, проводять масові, розважальні, реабілітаційно-корекційні заходи, допомагають вирішувати соціально-педагогічні проблеми.

Прикладом середніх перспектив є організація й проведення кафедрою соціальної педагогіки спільно зі студентами загальноуніверситетського конкурсу із соціально-педагогічної діяльності “Назустріч”, зорієнтованого на долучення студентів різних факультетів до вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем, розвиток соціальних ініціатив, поширення серед молоді ідей гуманізму, її активізацію в напрямі здійснення соціально значущої діяльності для поліпшення соціальної ситуації загалом.

Як віддалену перспективу студенти розглядають подальше професійно-творче вдосконалення для належного виконання майбутньої професійної діяльності, прагнуть зробити власний внесок у розвиток суспільства через виховання підростаючого покоління як свідомих громадян – патріотів нашої держави, котрі мають високу духовно-моральну культуру й здатні діяти для її позитивного розвитку.

**Висновки.** Таким чином, використання педагогічної спадщини А.С. Макаренка, зокрема методу перспективних ліній, сприяє значному зростанню активності та соціальної відповідальності молоді, що підтверджує значну ефективність означеного засобу управління діяльністю з метою розвитку особистості, вдосконалення її мислення, почуттів, волі.

Перспективами подальших досліджень може бути розширення спектра колективних творчих справ і соціально спрямованих творчих проєктів, які мають становити систему перспективних ліній студентської молоді.

#### **Список використаної літератури**

1. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко ; [сост. : Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.

2. Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики / А.С. Макаренко // Соч. : в 7 т. – М., 1951. – Т. 5. – 512 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко ; [сост. В.С. Хелемендик]. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
4. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко / М.П. Павлова. – М. : Высш. школа, 1965. – 240 с.
5. Путь к мастерству / [сост. : Л. Чубаров, Т. Ведица]. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 304 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

**Кабусь Н.Д. Система перспективных линий как средство управления деятельностью в педагогическом наследии А.С. Макаренка**

*В статье обосновано, что система перспективных линий является основным средством организации и управления деятельностью коллектива. Определены условия использования данного средства в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрен опыт творческого использования перспективных линий в современных условиях.*

**Ключевые слова:** *система перспективных линий, управление деятельностью, педагогическое наследие, А.С. Макаренко.*

**Kabus' N.D. The system perspective lines as a means of control activities in the pedagogical heritage A.S. Makarenko**

*It's proved in the article that the system of perspective lines is the main means of collective activity organization and management. The conditions of this means effective using in educational tutor process are determined. The experience of perspective lines creative using nowadays is considered.*

**Key words:** *the system of perspective lines, activity management, pedagogical heritage, A.S. Makarenko.*



**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗЕМСЬКИХ ШКІЛ  
ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

*У статті висвітлено особливості підготовки вчителів до викладання природознавства у земських учительських семінаріях та школах, а також в урядових учительських семінаріях. Розглянуто сутність і специфіку цієї підготовки. Визначено роль учительських з'їздів і курсів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. у підготовці вчителів і розповсюдженні природничо-наукових знань.*

**Ключові слова:** природознавство, земство, учительська школа, учительська семінарія, підготовка вчителів, педагогічні курси, педагогічні з'їзди.

Прогресивний розвиток сучасної науки неможливий без осмислення й усвідомлення досвіду минулого. В історичному процесі існують постійно діючі фактори, які не просто пов'язують минуле з теперішнім, а й значною мірою детермінують сучасність історією. Найважливішими умовами пізнання наукової істини є об'єктивне оцінювання історичної реальності, нерозривний зв'язок історії науки із сучасністю, виявлення прогностичного значення історико-наукових ідей і явищ. У зв'язку із цим значного інтересу набуває історичний досвід вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Зокрема, це проблема підготовки вчителів земських шкіл до викладання природознавства.

Проблемам підготовки вчителів в Україні присвячено ґрунтовні дослідження відомих українських учених Л. Березівської, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.<sup>1</sup>

Особливості практичної підготовки вчителів народних шкіл в учительських семінаріях України у другій половині ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. розглядала О. Степанюк. У дисертаційній роботі Л. Рябовол проаналізовано роль і значення земств як організаторів забезпечення народних шкіл учителями у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. [12].

Розглядаючи просвітницьку діяльність земств в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. О. Мармазова в своїй дисертаційній роботі стосується підготовки вчителів народних шкіл [10]. Аналізуючи розвиток земських шкіл Приазов'я другої половини ХІХ – початку ХХ ст. І. Шумілова також висвітлює внесок земств у справу підготовки вчительських кадрів. Окремі аспекти підготовки земських учителів із природознавства розглядала В. Хворостовська [14]. На сьогодні проблема підготовки вчителів земських шкіл до викладання природознавства вивчена недостатньо.

**Мета статті** – проаналізувати особливості підготовки вчителів земських шкіл до викладання природознавства.

Бурхливий розвиток капіталістичних відносин другої половини ХІХ ст. був тісно пов'язаний із прогресом природничих наук. Цей період характеризується широким пробудженням суспільної свідомості в Росії. Воно стосувалося різних сторін науки, освіти й мистецтва і викликало інтерес до вивчення природничих наук. Стосовно цього Д. Писарев писав у 1864 р.: “Природознавство ста-

новить на сьогодні найбільш необхідну потребу нашого суспільства”, а І. Мечников стверджував, що “...цей новий напрям захопив усе, що було найбільш чуттєвим і сприйнятливим серед молодого покоління” [14, с. 32].

Настала епоха 60-х рр., епоха бурхливого розвитку матеріалістичних поглядів на природу. “Покоління, для якого початок його свідомого існування збігся із тим, що прийнято називати 60-ми рр., було, без сумніву, найщасливішим із тих, які будь-коли з’являлися на Русі. Весна його особистого життя збігся із тим подихом загальної весни, який пронісся з краю до краю країни, пробуджуючи від розумового дубіння і сплячки, що сковували її понад чверть століття. І ось чому ті, хто усвідомлює себе створінням цієї епохи, незмінно зберігають благодатну пам’ять про тих, хто були її творцями” [11].

Стосовно науки й освіти епоха 60-х рр. XIX ст. виявилася у послабленні того гніту, який виражався в обмеженні слова, суспільної діяльності, діяльності школи, забороні прогресивних перетворень в університетах і особливо в розширенні доступу до вищої освіти. Власне в 60-х рр. XX ст. пожвавлення суспільного життя в Росії спричинило особливі запити в галузі знання. Усе більше стали захоплюватися природознавством і медициною. Особливу роль відігравала популяризація природознавства, почали читатися публічні лекції, з’явилися природничо-історичні журнали, наукова література поповнилася масою нових праць, котрі стосувалися теоретичних і прикладних аспектів наук, які розвивалися. У цей час серед молодих вітчизняних учених стали з’являтися молоді й енергійні діячі, які озброїлися знаннями, зробили відкриття першочергової ваги.

Ці зміни, які відбувалися у тогочасному суспільстві, не могли не враховувати земства. Земства відіграли значну роль у розвитку шкільної справи. Вони були запроваджені у 1865 р. у Полтавській, Харківській, Херсонській і Чернігівській губерніях, а в 1866 р. – у Катеринославській і Таврійській. Спочатку деякі земства байдуже поставились до справи народної освіти. У 70-х рр. XX р. діяльність земств активізувалася. Земські управи відкривали і повністю утримували школи, у тому числі оплачували вчителів, забезпечували школи навчальними посібниками. Так, у Маріупольському повіті у 1879–1886 рр. кількість шкіл зростає із 48 шкіл до 65 і надалі постійно зростала – до 130 у 1908 р. [9, с. 31].

Земські школи були одно- та двокласними училищами із трьох- і п’ятирічним терміном навчання. До училищ приймалися діти 9-, рідко 8-річного віку. Більшість шкіл відкривалася на вимоги сільських громад.

Завдяки піклуванню земств про освіту земські школи вигідно відрізнялися від інших, зокрема від церковноприходських. У земських школах запроваджувалися прогресивні методи навчання, розширювався обсяг навчального матеріалу. Крім Закону Божого, діти вчилися писати і рахувати. На уроках пояснювального читання вони здобували деякі знання з історії, географії, природознавства. У земських школах використовували “Рідне слово” К. Ушинського, книги для читання Л. Ломоносова, підручники М. Корфа, М. Бунакова, В. Вахтерова та ін. У земських і міністерських школах запроваджувалися так звані необов’язкові предмети: гімнастика, ремесла, рукоділля (для дівчаток), співи. У земських школах із 60-х рр. почали застосовувати звуковий метод навчання грамоти, наочність під час навчання природознавства, вивчення рідного краю тощо.

Основоположником земської початкової школи в Україні був відомий педагог і методист, послідовник К. Ушинського – Микола Олександрович Корф

(1834–1883), який задумав відкрити “дешеву школу для народу з одним учителем” [9, с. 32]. Пов’язуючи майбутній розвиток підростаючих поколінь з розвитком народної школи, М. Корф у 1867 р. організував першу земську народну школу, спираючись на власний досвід роботи у сільській школі нового типу, яку він створив, розробивши для неї авторські навчальні посібники та методику навчання [1].

М. Корф велику увагу в своїй діяльності приділяв підготовці вчителів для початкових земських шкіл. Він проводив показові уроки, організовував недільні курси, готував і видавав навчальні посібники та книжки для учителів, видавав щорічні звіти Олександрівської училищної ради, де мова йшла про відкриття народних училищ, створення навчальних програм, рекомендувався розклад занять, надавалися методичні поради та рекомендації. Крім практичних порад та рекомендацій, М. Корф організував з’їзди вчителів, на яких обговорювалися педагогічні питання, і де народні вчителі мали можливість спілкування з колегами [13].

Прогресивно налаштовані земства, передова педагогічна громадськість правильно розуміли роль природничих знань у формуванні світогляду, у розширенні кругозору майбутніх учителів. Як було сказано вище, цьому сприяв бурхливий розвиток і самих природничих наук. Отже, 60-ті рр. XIX ст., як відомо, були, за влучним висловлюванням К. Тімірязєва, часом пробудження природознавства. Друга половина XIX ст. характеризується рядом відкриттів у цій галузі. Відкриття Д. Менделєєвим періодичного закону хімічних елементів, природничо-наукове, матеріалістичне пояснення психічних явищ І. Сеченовим, учення Ч. Дарвіна про природний відбір і ряд інших відкриттів знаменували прогрес природничих наук у XIX ст.

Прогресивний суспільно-педагогічний рух до початку земської діяльності з підготовки вчителів уже виробив правильний погляд на роль природничих знань у розвитку та формуванні особистості.

Педагоги вказували на необхідність широкої пропаганди природничих наук. Вони звертали особливу увагу на їх виховний характер, на роль у формуванні світогляду. Так, О. Герд – прогресивний педагог, методист, прихильник ідей Ч. Дарвіна вказував на особливу значущість природничих наук у системі шкільної освіти. Зокрема, він писав: “Кінцева мета курсу природознавства в загальноосвітньому закладі – привести учнів до певного світогляду, який відповідає сучасному стану природничих наук. Світогляд цей у жодному випадку не повинен бути нав’язаний учневі, а впливати як природний висновок усього курсу” [5, с. 20].

М. Демков у статті “Об элементарном преподавании естествоведения”, надрукованій у 1890 р. у “Педагогическом сборнике”, так визначив значення природничих наук: “Без сумніву навколишня природа дає невичерпний запас для відчуттів, уявлень, понять, цими уявленнями і поняттями, принесеними учнями до школи, повинен скористуватися вчитель для утворення суджень, умовиводів і загалом здатності до мислення. Природничі науки, при правильному їх викладанні, зближуючи учнів з природою, відкривають йому багатий матеріал для розумової, а частково й для фізичної роботи, дають новий світ естетичних насолод” [7, с. 363].

Наведені висловлювання підтверджують думку про те, що передові педагоги другої половини XIX ст. надавали природничим знанням особливого значення в курсі народних шкіл.

Природознавство в земській школі не виділялося у навчальному плані в окремий предмет. Природничі знання повідомлялись учням на уроках пояснювального читання, під час екскурсій, спостережень за природою. Ці знання учні здобували під керівництвом учителя із книг для класного читання.

Відомий земський діяч Д. Тихомиров у 1897 р. у журналі “Педагогический листок” відзначав певні успіхи в розповсюдженні природничих знань у земських школах: “Мені особисто самому доводилося, десятки років тому, переконувати і доводити, що програма народних шкіл не забороняє повідомлення історичних, географічних і природничо-історичних знань шляхом читання статей із класних книжок. А тепер немає книги, яка б призначалася для народної школи, і де не було б цілої системи цих знань” [14].

Під впливом широкого громадсько-педагогічного руху в школах стали використовуватися підручники передових педагогів того часу: М. Бунакова, В. Вахтерова, К. Ушинського та ін. Ці підручники популяризували природничі знання, прищеплювали любов до природи.

Відзначимо, що діяльність провідних земських шкіл з упровадження природничих знань об’єктивно була прогресивним явищем. Зокрема, вираженням потреб історичного розвитку суспільства, наслідком передових педагогічних ідей другої половини XIX ст. Міністерство народної освіти, здійснюючи реакційну політику прагнуло обмежити діяльність земських шкіл і повсюдно розповсюдити церковноприходські школи, в яких замість природничих знань широко пропагувалися релігійні ідеї, що відповідало інтересам царської влади.

Успіх діяльності земських шкіл із розповсюдження природничих знань багато в чому залежав від підготовки вчителів. Спеціальна підготовка вчителів земських шкіл була зумовлена суспільно-історичною необхідністю. Зокрема, вона була спричинена: зростанням потреби в учителях шляхом збільшення кількості шкіл, низьким рівнем підготовки більшості вчителів земських шкіл, підвищенням вимог до загальноосвітнього рівня випускників земських шкіл, у зв’язку з підготовкою їх до участі в розвинутому капіталістичному виробництві, бурхливим розвитком природознавства і передової педагогічної науки.

Питання про підготовку народного вчителя у другій половині XIX ст. було ареною гострої політичної боротьби, воно відображало боротьбу прогресивних сил російського суспільства і кріпосницької реакції. Царська влада побоювалася громадської ініціативи в підготовці земських учителів, розповсюдження природничих знань і повсюдно обмежувало діяльність земств у цьому напрямі.

Підготовка вчителів здійснювалася земствами в земських учительських семінаріях та школах, наданням коштів на утримання стипендіатів як губернських, так і повітових управ, в урядових учительських семінаріях, в учительських інститутах. Велику роль у підготовці учителів земських шкіл і розповсюдженні природничих знань відіграли також учительські з’їзди та курси.

Земські учительські школи почали організовувати на основі закону 1868 р. про приватні навчальні заклади. Із 1869 р. почала швидко збільшуватися їхня межа. Від державних семінарій земські вчительські школи відрізнялися тим, що в них був більш тривалий курс навчання. Так, учительські семінарії мали 3–4-річний курс навчання, земські вчительські школи в деяких випадках – 4–6-річний. У більшості земських учительських шкіл було збільшено обсяг на-

вчальних годин і розширено зміст навчальних програм. Завдяки діяльності земств якісно покращився педагогічний склад народної школи.

О. Мармазова відзначила, що більшість учителів належала до молоді (від 20 до 30 років – приблизно 50%). За соціальним походженням вони були вихідцями дітей селян і духівництва. Середня тривалість педагогічної діяльності становила 8–11 років у вчителів, 7–8 років – у вчительок [10].

Щодо питання про обсяг і характер освіти вчителів у земських діячів не було єдиної думки. О. Арсен'єв у своїй праці систематизував земські вчительські семінарії за особливостями організації навчальної діяльності та виділив три типи. Для першого типу шкіл характерно прагнення дати народному вчителю якомога ширшу загальну освіту. Так, в одній із таких учительських шкіл було зазначено: “Навчання може здійснюватися успішно лише тоді, коли знання викладача значно ширше тієї сфери знання, яку він хоче повідомити учням” [2]. Таке ставлення до змісту освіти було правильним і виражало вимоги багатьох педагогів земських шкіл, зокрема С. Миропольського, М. Бунакова та багатьох інших до освіти вчителів початкових шкіл. Земські вчительські школи такого типу приділяли значну увагу природничим предметам. У школах зазначеного типу широко вивчалися географія та природнича історія.

У школах другого типу при порівняно невисокій, особливо в галузі гуманітарних наук, загальній освіті, велика увага приділялась сільськогосподарським і технічним знанням та навичкам. Такі школи мали практичний характер навчання, вони давали обмежене коло наукових відомостей, особливо з гуманітарних предметів. У зв'язку із сільськогосподарським спрямуванням, переважна більшість предметів була природничо-наукового спрямування. Вивчалась природнича історія, хімія, фізична географія, сільське господарство, фізика, сільськогосподарське виробництво тощо.

Третій тип земських учительських шкіл центром своєї діяльності мав релігійне виховання і ремісничу підготовку майбутніх педагогів. Ці школи приділяли мало уваги природничим знанням майбутніх педагогів. Пояснювалося це тим, що ці земства були найбільш реакційними. Їх очолювали великі володарі земельної власності. Вони прагнули до розповсюдження релігійних знань серед народних мас, тому повсюдно обмежували викладання природничих наук у земській школі.

У першій половині 70-х рр. XIX ст. Міністерство народної освіти відкрило урядові учительські семінарії. Зазначимо, що спочатку Міністерство робило вигляд, що підтримує громадську ініціативу земств щодо підготовки народних учителів. Але із реакцією, спричиненою замахом на царя, Міністерство перешкоджало відкриттю нових земських учительських шкіл. Ліквідувати громадську ініціативу щодо підготовки вчителів звичайною заборонаю було вже неможливо. Воно побоювалось зумовити цим хвилю громадського спротиву. І тому Міністерство обрало інший шлях. Він полягав саме у відкритті урядових учительських семінарій, в яких повинні були виховувати майбутніх учителів у дусі православ'я і “відданості престолу”.

Заснування урядових учительських семінарій супроводжувалося розгромом земських учительських шкіл. Земства майже не вживали заходів щодо відстоювання своїх учительських шкіл і обмежувалися лише клопотанням перед Мі-

ністерством народної освіти. Пояснювалося це ліберальною позицією земств загалом.

Учителі після закінчення урядових учительських семінарій також працювали в тих самих народних школах. Цікавим є питання про те, чим відрізнялося викладання природничих дисциплін у земських учительських школах і урядових учительських семінаріях.

Порівнявши навчальні плани вчительських семінарій різних періодів (1875, 1886, 1895 рр.), можна зробити висновок про те, що: “з предметів природничих в урядових учительських семінаріях викладалися географія і природознавство. Навчальним планом за інструкцією 1875 р. на них відводилося близько 13% навчального часу, майже стільки годин закону Божому”. Реакція 80-х рр. XIX ст. дуже сильно вплинула на програми і навчальні плани. Міністерство скоротило в навчальному плані години на природознавство до 4%, натомість закону Божому надавалося 20,3% [2].

У зв'язку із цим М. Корф виступив із різкою критикою Міністерства народної освіти за приниження рівня освіти народного вчителя: “Семінаристам повідомляються дані з фізики приблизно в розмірі елементарної фізики Крюгера, прекрасної, але занадто тоненької книжечки, призначеної для початкових шкіл. Чи це загрожує небезпекою матеріалізму? Семінарії, пропонуючи природничі науки в такому незначному обсязі, дають семінаристам курс закону Божого майже в обсязі гімназичного курсу, присвячуючи щоденно одному закону Божому більше навчальних годин, ніж чотирьом природничим наукам” [8]. Тому земства і пропонували проводити численні додаткові освітні заходи для сільських учителів, спираючись при цьому на голоси незадоволених учителів.

Суспільно-політичний рух 90-х рр. XIX ст. певною мірою вплинув і на вчительські семінарії Міністерства народної освіти. Порівняно з 1886 р. збільшилася кількість годин на природничі науки. Так, у 1892 р. вона зросла на 5%. Викладання природничих дисциплін у семінаріях, “подібно барометру відображало роки революційного піднесення й урядової реакції в суспільному житті” [14].

На відміну від урядових учительських семінарій, більшість земських учительських шкіл ширше озброювали майбутніх учителів природничо-науковими знаннями.

Крім земських учительських шкіл і учительських семінарій, існував інший шлях додаткової підготовки майбутніх земських учителів. Завдяки цьому значно підсилювалася і природничо-наукова складова їхньої підготовки. Таким шляхом проходила діяльність учительських курсів і з'їздів. Учительські з'їзди активно проходили з 1867 до 1874 рр., а згодом їх діяльність поновлюється в середині 90-х рр. XIX ст. На початку XX ст. їх замінюють загальноосвітніми курсами [6].

Курси призначалися для вчителів, які погано володіли загальнопедагогічними і, особливо, методичними навичками, а таких учителів була переважна більшість.

А. Вежлев виділив три етапи розвитку курсів і з'їздів [4].

1. Педагогічні курси і з'їзди 60–70-х рр. XIX ст. (до положення 1875 р.) відкриваються за ініціативою і на кошти молодих земств. З'їзди цього періоду називають методичними, адже головну увагу вони приділяють методичним питанням. Більшість рефератів і доповідей, заслуханих на курсах і з'їздах, були прис-

в'ячені питанням викладання природознавства. Після політичної реакції з'їзди народних учителів у 1875 р. були заборонені, а діяльність курсів стала регламентуватися правилами, виданими Міністерством народної освіти ("Правила о краткосрочных педагогических курсах"). Згідно із цими правилами, курси дозволялося проводити лише при діючих учительських семінаріях, де вчителі знову ставали учнями під контролем педагогів семінарії. Але нове піднесення суспільно-громадського руху, зумовлене суперечностями капіталізму, що розвивався, змусило царську владу скасувати заборону щодо проведення з'їздів учителів.

2. Учительські курси і з'їзди 80-х рр. XIX ст. суттєво вплинули на розвиток народної школи. На з'їздах відстоювалися земські школи, як найбільш прогресивні з усіх типів шкіл, адже царська влада прагнула замінити земську школу церковнопарафіяльними школами. З'їзди другого типу характеризувалися більшою активністю вчителів. На них розглядалися навчальні плани і програми народної школи, питання про шкільні екскурсії, місце та роль спостережень у навчальній роботі школи. Обговорювалися питання викладання природознавства, історії та географії в початковій школі. Із 1883 р. були заборонені будь-які з'їзди і курси народних учителів. Влада, погодившись у 70-х рр. XIX ст. з існуванням громадської самодіяльності у сфері початкового навчання відчувала певну недовіру до вчителів початкової школи і в умовах нестачі досвіду в співробітництві з "громадськістю" використовувала звичайні методи адміністративного контролю, очікуючи кращих часів, коли результати освіти дадуть про себе знати.

3. Курси і з'їзди 90-х рр. XIX – початку XX ст. характеризуються широким охопленням учасників. Після тривалої перерви поновлюється діяльність літніх педагогічних курсів. У центрі уваги курсів цього періоду стала проблема виховного навчання. Керівниками з'їздів були відомі педагоги: М. Бунаков, В. Вахтеров, Д. Тихомиров. Вони підкреслювали, що школа не є лише навчальною майстернею, а насамперед є "майстернею гуманності" [4].

На початку XX ст. проходять всеросійські з'їзди з народної освіти (1911 р. – загальноземський з'їзд з народної освіти, 1914 р. – Всеросійський з'їзд з народної освіти тощо). Ці з'їзди відіграли важливу роль у подальшому розвитку початкової освіти.

Учительські курси також відіграли важливу роль у справі подальшого розвитку земської школи та загальноосвітньої методичної підготовки народного вчителя. Аналіз програм курсів переконує, що велика увага приділялася природознавству. Так, програмою Харківських курсів 1913 р. зі 162 год, які відводилися на всі предмети, 78 год ішло на предмети природничого спрямування, тобто майже 50% усього часу.

До програми цих курсів були включені такі предмети: фізика (20 год); хімія (14 год); ботаніка (12 год); зоологія (14 год), анатомія і фізіологія людини (12 год). Таким чином, курси давали ґрунтовну підготовку з природознавства. Причому давали не лише знання, але й ознайомлювали з методикою природознавства. Більшість лекцій була пов'язана з місцевим краєм, місцевим життям, тому вони орієнтували слухачів на використання краєзнавчого матеріалу. З метою підвищення активності слухачів на курсах проводилася велика підготовча робота. Майбутнім слухачам розсилалися програми, книги для попереднього вивчення окремих предметів, методичні завдання. Так, пропонувалося скласти опис своєї місцевості, надати відомості про навчальні посібники з історії та геог-

рафії, якими користуються вчителі у своїй роботі тощо. Попередня робота зі слухачами курсів давала їм можливість бути не пасивними, а активними учасниками курсів.

Деякі керівники курсів допомагали слухачам впровадити в свою практику знання і досвід, здобуті на курсах. Щодо цього дуже цікавою є діяльність визначного російського педагога, методиста-природника О. Герда, який не лише читав лекції з методики викладання природознавства, а й запропонував свою програму природознавства. Для впровадження програми було обрано десять шкіл. Ці школи забезпечувалися відповідними підручниками, посібниками. Протягом року О. Герд неодноразово відвідував зазначені школи, допомагав порадами, ділився досвідом. У 1913 р., вже на наступних курсах, результати роботи широко обговорювалися вчителями. Визначалося позитивне й те, чого не вдалося зробити.

Часто до програми курсів додавалися практичні заняття і тематичні екскурсії. Велика увага приділялася урокам пояснювального читання, особливо з природознавства. Обговорювався загальний зміст статей, що читалися в класі, з метою узагальнення відомостей про природу, окремі географічні й історичні факти.

Дуже широко на з'їздах та курсах учительством обговорювалося питання про роль природознавства в початковій школі. Зокрема, на першому Всеросійському з'їзді з питань народної освіти (23 грудня 1913 р. – 3 січня 1914 р.) вчителі порушували такі питання: які завдання повинно передбачати вивчення природи в початковій школі; чи повинно природознавство бути одним із головних предметів у початковій школі. Також чимало міркувань було стосовно використання посібників, класних дослідів, самостійних занять дітей, колекціонування, екскурсій. Багато питань спричинили гострі дискусії, деякі так і залишилися не вирішеними, але позитивним було те, що питання викладання природознавства стали широко обговорюватися. Значення природничих знань у курсі початкової школи було безсумнівним.

Величезну роль педагога відводили наочності в навчанні, що ґрунтується більшою мірою на природознавчому матеріалі. “Наочне навчання – це засіб для гімнастики розуму, який переробляє всі відчуття, що передаються йому зовнішніми відчуттями. Цей метод надає матеріал для набуття знань, для утворення понять і, таким чином, слугує основою для розумового розвитку. І чим більше такого матеріалу ми дамо дитині, чим точнішими і зрозумілішими будуть уявлення про виконані нею досліди і спостереження, тим міцніше і реальніше буде фундамент, на якому вона побудує свою розумову освіту” [3, с. 62].

Визначну роль у пропаганді предметно-наочного методу навчання і в обслуговуванні вчителів земських шкіл необхідним матеріалом відіграли музеї наочності. Музеї ознайолювали вчителів із наочністю, способами її виготовлення і методами застосування у викладанні. Чимало земств залучали населення до збирання наочного матеріалу, завдяки чому музеї надавали серйозну допомогу вчителям земських шкіл, допомагаючи їм наочно ознайолювати учнів із рідним краєм.

У губернських містах організовувалися спеціальні майстерні та лабораторії, де виготовлялася наочність. Ці майстерні та лабораторії були для земських учителів школою набуття практичних навичок. Учителі навчалися працювати з мікроскопами, виготовляти препарати, вести спостереження. Навіть при деяких школах були створені подібні майстерні.



Створення земствами музеїв наочності вплинуло на розповсюдження серед учителів земських шкіл предметно-наочного методу навчання і покращення подання природничо-наукових знань у земських школах.

**Висновки.** Отже, у другій половині XIX ст. у підготовці земських учителів починають більше уваги приділяти природничим предметам і методиці їх викладання. Підготовка земських учителів із природознавства здійснила певний вплив на розповсюдження природничих знань не лише в земських школах, а й у російській початковій школі загалом, сприяла формуванню матеріальних рис світогляду учнів земських шкіл.

Таким чином, досвід земств із підготовки вчителів є цікавим і нині. Його використання буде сприяти вирішенню основних завдань природничої освіти в нашій школі на сучасному етапі.

#### Список використаної літератури

1. Андрійчук Н.М. Підготовка вчителя для народних шкіл України (кінець XIX – початок XX століття) як науково-методологічна проблема / Н.М. Андрійчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 44. – С. 79–83.
2. Арсеньев А.М. Возникновение и развитие учительских семинарий / А.М. Арсеньев. – М., 1938.
3. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения / В.П. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1915. – 215 с.
4. Вежлев А.М. Учительские съезды и курсы во второй половине XIX ст. / А.М. Вежлев. – М., 1958. – 17 с.
5. Герд А.Я. Избранные педагогические труды / А.Я. Герд. – М. : Акад. пед. наук, 1953. – 206 с.
6. Григорьев П. Земские педагогические курсы и правила 1875 г. / П. Григорьев // Русская школа. – 1903. – № 3. – С. 129–139.
7. Демков М.И. Об элементарном преподавании естествоведения / М.И. Демков // Голиков В.И. Методика естествоведения в главнейших ее представителях и историческом развитии в нашей общеобразовательной школе – средней и низшей: пособие для учащихся в средних, низших и начальных школах / В.И. Голиков. – М., 1902. – С. 360–369.
8. Корф Н.А. Наши учительские семинарии / Н.А. Корф // Вестник Европы. – 1883. – Кн. 4–5. – С. 329–330.
9. Лях Г.Р. Лекції з історії педагогіки України (XIX – початок XX сторіччя) : навч. посіб. / Г.Р. Лях, М.С. Ришова ; [за заг. ред. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 115 с.
10. Мармазова О.І. Просвітницька діяльність земств в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / Ольга Іванівна Мармазова. – Донецьк, 1998. – 180 с.
11. Павленко Ю.В. Природознавство в Україні до початку XX ст. в історичному, культурному та освітньому аспектах / [Ю.В. Павленко, С.П. Руда, С.А. Хорошева, Ю.О. Храмов]. – К. : Академперіодика, 2001. – 420 с.
12. Рябовол Л.Т. Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л.Т. Рябовол. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.
13. Сватиков Ф.Ф. Н.А. Корф – основатель народной земской школы / Ф.Ф. Сватиков // Советская педагогика. – 1938. – № 4. – С. 86–103.
14. Хворостовская В.Г. Подготовка земских учителей по естествоведению / В.Г. Хворостовская // Из истории подготовки народных учителей. – Красноярск, 1968. – С. 29–46.

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2013.*

**Коробченко А.А. Особенности подготовки учителей земских школ к преподаванию естествознания (вторая половина XIX – начало XX в.)**

*В статье освещены особенности подготовки учителей к преподаванию природоведения в земских учительских семинариях и школах, а также в правительственных учительских семинариях. Рассматривается сущность и специфика этой подготовки. Определяется роль учительских курсов и съездов второй половины XIX – начала XX в. в подготовке учителей и распространении естественно-научных знаний.*

**Ключевые слова:** *естествознание, земство, учительская школа, учительская семинария, подготовка учителей, педагогические курсы, педагогические съезды.*

**Korobchenko A. Features of preparation of teachers Zemskaia schools to teaching of natural science (second half XIX – began XX centuries)**

*In the article the features of preparation of teachers are lighted up to teaching of natural science in Zemskaia teaching seminaries and schools, and also in governmental teaching seminaries. Essence and specific of this preparation is examined. The role of teaching courses and conventions of the second half is marked XIX – began XX century in preparation of teachers and distribution of natural knowledges.*

**Key words:** *natural science, zemstvo, teaching school, teaching seminary, preparation of teachers, pedagogical courses, pedagogical conventions.*

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ВИХОВАНЦІВ  
ДО ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
А.С. МАКАРЕНКА**

*У статті викладено основні погляди А.С. Макаренка на формування пізнавального інтересу у вихованців до економічних знань: активність особистості у виробничій діяльності, вироблення господарської позиції, свідомого підходу до своєї праці; навчання раціональної організації бюджету, часу; розуміння мотивів та перспектив паці.*

**Ключові слова:** педагогічна спадщина А.С. Макаренка, пізнавальний інтерес, економічні знання, мотив, спонукання, перспективи.

Пошук шляхів формування економічної культури молоді, її підготовка до входження в ринкові економічні відносини потребують значної перебудови змісту шкільної освіти. З метою вирішення цих завдань у сучасні навчальні заклади вводять різні курси економічної спрямованості, проте, як свідчить аналіз практики, тільки теоретичні знання з економіки не дають змогу більшості молоді бути конкурентоспроможними. Інтерес до економічних знань, що формуються в поєднанні теорії та практики, є своєрідним механізмом розвитку пізнавальної активності, формування дисциплінованості, діловитості, дбайливого ставлення до праці та її результатів. Саме ці питання знаходять широке відображення в педагогічній спадщині А.С. Макаренка.<sup>1</sup>

Науково-педагогічна спадщина економічного виховання А.С. Макаренка, що ґрунтується на принципах гуманізму й демократизму, перебуває у центрі уваги сучасних науковців. Так, В.В. Кумарін виділяє систему головних ланок роботи колонії: економіка – демократія – виховання – людина – економіка. В.С. Жученко, Л.В. Жученко розглядають єдність педагогічних та економічних принципів у трудовій діяльності колективу колоністів. У дослідженнях із сучасних проблем економічного навчання та виховання школярів обов'язково розглядаються економічні та підприємницькі аспекти діяльності А.С. Макаренка (Г.В. Василенко, О.М. Камишанченко, Л.В. Новикова, С.С. Огірок, О.М. Собчук, К.М. Старченко, Л.І. Чеботарьова).

У дослідженнях історико-педагогічного характеру щодо вивчення спадщини А.С. Макаренка знайшли певне відображення такі питання: висвітлення проблеми виховання свідомої дисципліни у вихованців (Л.С. Виничук); визначення форм, методів виховання безпритульних дітей (В.Є. Виноградова-Бондаренко); розкриття основних дидактичних принципів, напрямів організації навчання (Н.Н. Окса); визначення специфіки виховного потенціалу основних економічних категорій у педагогічно-економічній концепції А.С. Макаренка (О. Мельникова).

Однак недостатня кількість публікацій щодо висвітлення саме особливостей формування пізнавального інтересу вихованців до економічних знань у педагогічній спадщині А.С. Макаренка вимагає цілеспрямованого розгляду цього

питання. Тому *мета статті* – висвітити внесок А.С. Макаренка у розробку проблеми формування пізнавального інтересу у вихованців до економічних знань.

Відмітною рисою досліджуваного періоду були кардинальні перетворення, що відбувалися в економічній, соціальній, політичній і педагогічній сферах, вплинули й на створення А.С. Макаренком унікальної системи виховання в процесі господарської та виробничої діяльності. Зазначимо, що в працях А.С. Макаренка не використовувалися поняття “економічні знання”, “економічне виховання”, “пізнавальний інтерес”, але, залучаючи учнів до активної трудової та виробничої діяльності, педагог застосовував ці взаємозумовлені діяльності як механізм формування у вихованців пізнавального інтересу до таких економічних понять, як: госпрозрахунок, самооплатність, рентабельність, самофінансування, продуктивність праці, планування, основний та обіговий капітал, розподіл праці та кооперація, наукова організація праці, заробітна плата, кишенькові гроші. Ці поняття, з одного боку, відображали складові виробничої праці в умовах колективного господарства підлітків, а з іншого, – були спрямовані на підготовку вихованців до життя і праці в суспільстві, формування господарської позиції.

А.С. Макаренко основним засобом формування господарської позиції вважав виробничу діяльність. Він протягом своєї педагогічної діяльності пройшов із своїми вихованцями майже всі ланки – від забезпечення суто практичних потреб виховного процесу в невеликій групі перших колоністів до включення кожного члена колективу комунарів в економіку цілої держави. Так, педагог для організації життєдіяльності колективу спочатку організував виробництво ниток; не було грошей – відкрив оранжерею; для підвищення ефективності виробництва – впровадив мінімізацію витрат, коштів, ресурсів робочої сили та раціонально організував робочі місця вихованців, нормування їх праці; для “формування активних борців за економічну незалежність країни” – будував завод електроінструментів [2, с. 127]. Усе це поступово сприяло виробленню вмінь у вихованців планувати свої дії з обов’язковим прогнозом кінцевого результату, економічно використовувати час для підготовки й реалізації будь-якої справи, діловитості, об’єктивно аналізувати результати праці. Це відкривало величезні перспективи для розуміння економічних понять на практиці, розвивало пізнавальну активність і пізнавальний інтерес до економічних законів організації виробництва.

А.С. Макаренко відзначав виховну роль економічних розрахунків бюджету сім’ї, бюджетної наради родини щодо витрат грошей на різні потреби, суворого порядку використання грошей, заробітної плати, премії, оплати праці, розглядаючи їх як благодатне підґрунтя для ощадливого ставлення до матеріальних цінностей: одягу, взуття, предметів праці і побуту, усього майна і грошей. Він підкреслював, що “...оплата досконала не тому, що дає гроші учню, а тому, що він ... повинен мати деякий досвід особистого бюджету, вміти витратити гроші та бути хазяїном” [2, с. 332].

А.С. Макаренко чітко сформулював ідею формування інтересу до пізнання економічних основ організації виробництва: “коли все робиться у колективі, коли кожен зацікавлений у цьому, кожен знає, скільки сьогодні заробили, за скільки купили, за скільки продали, коли колектив починає жити як хазяїн, а потім як виробник, тому що у нього з’являється план, відділ технічного контролю, цеховий контролер ....” [2, с. 126].

А.С. Макаренко вживав для позначення різних зовнішніх стимулів вихованців таке поняття, як “перспектива” (близька, середня, далека, індивідуальна, групова, колективна, класова) [2]. Педагог вважав, що одним із ефективних засобів досягнення перспектив була праця самих вихованців, а привабливу перспективу, яка б забезпечувалася економічно ефективною працею, повинні були підказати вихователі. Організацію близької перспективи, на думку А.С. Макаренка, необхідно будувати, спираючись на динамічні сторони характеру дітей (активність, самолюбство, прагнення виділитися з натовпу) “... і спрямовувати інтереси вихованців у бік більш цінних задовольень” [2, с. 354]. Це створювало атмосферу інтересу до кінцевого результату їх праці, сприяло спонуканню учнів до навчання раціональної організації часу, використання винаходів, оптимального застосування засобів виробництва, що приводило до економічної ефективності праці. Останній А.С. Макаренко надавав дуже великого значення, бо саме така праця забезпечує матеріальний добробут і, як результат, підвищення інтересу до неї.

Отже, педагог-новатор на практиці вирішував питання формування пізнавального інтересу до економічних знань завдяки організації ефективного виробництва.

А.С. Макаренко не тільки сам враховував економічні закони й фактори у своїй діяльності, а й вважав за необхідне, щоб певний обсяг економічних знань мали й вихованці. Він створював умови для послідовного формування пізнавального інтересу до економіки не тільки завдяки включенню учнів в активну самостійну виробничу діяльність, а й залучення їх до розподілу коштів. Так, А.С. Макаренко цілеспрямовано та послідовно ввів самофінансування, що включало самостійне використання комунарами коштів, які залишаються в них. Комунари всі зароблені гроші залишали в касі як заощадження на майбутнє життя, а “...10% із заробітної плати відраховували у фонд ради командирів. Цим фондом розпоряджалася рада комунарів...” на витрати колективних потреб, допомогу випускникам [2, с. 99]. Отже, дотримуючись у вихованні принципу наявності господарсько-оперативної самостійності колективу, А.С. Макаренко створював умови для укріплення пізнавального інтересу до таких економічних понять, як заощадження, розрахунок бюджету, витрати.

Аналіз спадщини А.С. Макаренка щодо організації життєдіяльності та виробничої праці вихованців дає можливість визначити значні резерви формування інтересу й підготовки вихованців до економічних знань: конкретизація змісту економічних понять від початкових уявлень, до усвідомлення ролі економічних факторів у виробництві; взаємозв'язок пізнавальної, виробничої та суспільно корисної діяльності; прагнення до раціоналізації, підвищення продуктивності праці і якості роботи; сполучення планового керівництва з ініціативою і творчістю вихованців, взаємодія особистої і колективної зацікавленості в досягненні кінцевого результату.

**Висновки.** Таким чином, аналіз спадщини А. С. Макаренка, сучасних історико-педагогічних досліджень дав змогу встановити його внесок у розробку формування пізнавального інтересу вихованців до економічних знань. Авторська економіко-виховна система педагога формувалася під значним впливом соціально-економічних і політичних перетворень у країні, розробки нових концепцій виховання молоді, власного педагогічного досвіду. Це знайшло відображення в організації педагогом господарської та підприємницької діяльності колоністів з

урахуванням економічних факторів розвитку виробництва того часу. Формування пізнавального інтересу до економічних знань здійснювалося за рахунок: активності особистості у виробничій діяльності; формування господарської позиції; навчання раціональній організації бюджету часу; свідомого підходу до своєї праці; розуміння мотивів і перспектив праці.

Проведене дослідження не вичерпує вивчення багатогранної економіко-педагогічної спадщини А.С. Макаренка. Подальшого аналізу потребують питання розвитку “педагогіки індивідуальної дії”.

**Список використаної літератури**

1. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.
2. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко ; [сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелеменджик]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.02.2013.*

---

**Леонтьева И.М. Формирование познавательного интереса у воспитанников к экономическим знаниям в педагогическом наследии А.С. Макаренко**

*В статье представлены основные идеи А.С. Макаренко на формирование познавательного интереса у воспитанников к экономическим знаниям: активность личности в производственной деятельности, выработка позиции хозяйственника, сознательного подхода к труду; обучение рациональной организации бюджета, времени; осознание мотивов и перспектив труда.*

**Ключевые слова:** педагогическое наследие А.С. Макаренко, познавательный интерес, экономические знания, мотивы, побуждение, перспективы.

**Leont'yeva I.M. Formation of informative interest of the pupils to economic knowledge in pedagogical heritage A.S. Makarenko**

*Makarenko's basic views of the formation of students' cognitive interest for economic knowledge: the activity of a personality in manufacturing sphere; the formation of economic position and deliberate approach to one's job; studying of efficient time budget organization; understanding of labour motives and perspectives are represented in the article.*

**Key words:** A.S. Makarenko's pedagogical legacy, cognitive interest, economic knowledge, motive, compulsion, perspectives.

**А.С. МАКАРЕНКО ТА ДЖ. ДЬЮЇ:  
ДВА ВИЯВИ ДЕМОКРАТИЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ**

*Дослідження соціально-педагогічної спадщини А.С. Макаренка мають значний методологічний потенціал для корекції систем освіти на пострадянському просторі. Їх доцільно здійснювати не лише в локальному, а й у широкому світовому контексті та діапазоні аспектів, із застосуванням компаративістських підходів. Здійснено спробу компаративного погляду на системи А.С. Макаренка та Дж. Дьюї.*

**Ключові слова:** соціалізація, теорія виховання, шкільна освіта, самоорганізація.

Унікальність соціально-педагогічної системи А.С. Макаренка закономірно ставить її до ряду перлин світової педагогічної теорії та практики. Поняття “унікальність” спрацьовує наразі у двох значеннях. По-перше, і тут коментарі зайві, досвідчений педагог знайшов нестандартне оптимальне вирішення проблеми, яка була перед ним поставлена: соціалізувати сукупність неповнолітніх осіб, відкинутих на маргінес. По-друге, система А.С. Макаренка була нерозривно пов’язана з *особистістю* свого творця. Численні спроби науково описати або навіть лише адекватно зрозуміти все багатство теоретико-методологічних здобутків спадщини видатного педагога незмінно виливалися у збіднення, спрощення, навіть вульгаризацію її основних засад. Саме через подібне нерозуміння досвід А.С. Макаренка так і залишається для нас лише сповненою романтизмом Педагогічною поемою, соціально-педагогічним експериментом, що фактично не знайшов продовження<sup>1</sup>. Разом з тим більш глибокий аналіз засад макаренківської спадщини відкриває той прихований факт, що за своїми принципами вона є значно ближчою до американської системи Дж. Дьюї, ніж до тих систем, що зросли на вітчизняному ґрунті. Можливо, саме цей факт і був одним з чинників нерозуміння та несприйняття макаренківської системи, її критики як “справа”, так і “зліва”. Можливо, саме через екзистенційну чужість організаційних принципів цієї системи тенденціям розвитку радянської та й пострадянської, зокрема, вітчизняної освіти не було і немає жодних спроб її адаптувати до сучасних реалій. Разом з цим нерозумінням, як не парадоксально, бібліографія вітчизняної наукової “Макаренкіани” є надзвичайно широкою, теоретичний (лише!) інтерес до цієї тематики не згасає і на початку ХХІ ст.<sup>2, 3</sup>

Чітке з’ясування та глибоке усвідомлення методологічних та організаційно-утворювальних принципів дало б змогу усунути спрощення в розумінні сис-

---

© Матвієнко П.В., 2013

<sup>1</sup> У радянській педагогіці на сьогодні відома лише одна спроба продовжити цю соціально-виховну практику, пов’язана з діяльністю Семена Калабаліна (1903 –1972) – улюбленого учня, а потім сподвижника А.С. Макаренка [1–2].

<sup>2</sup> Зокрема, пошукові системи знаходять 7 авторефератів дисертацій «за Макаренком», захищених за цей час у Росії, та чотири в Україні.

теми А.С. Макаренка та знайти ті її складові, які забезпечили б корекцію вад сучасної освіти. Принагідно зауважимо (хоча це і має становити тему окремого дослідження), що серед таких можна виділити граничну формалізацію знань – у навчальній та граничну безвідповідальність учнів – у виховній складовій освіти. Як наслідок – втрачаються можливості розвитку в суб'єкта освіти конструктивно-критичного стилю мислення та активної життєвої позиції *засобами шкільної освіти*. Натомість серед ключових чинників соціалізації та формування світогляду зростає значення позашкільного середовища, індустрії розваг та джерел рекламно-комерційної інформації. Результатом цього стає навантажений безсистемною уривчастою інформацією “інформований невіглас”, пасивний споживач масової продукції, позбавлений стимулів для інтелектуального та емоційного розвитку, наділений релятивізованою шкалою цінностей. Якісні вияви описаної ситуації спостерігає сьогодні кожен викладач вишу, якому доводиться стикатися не лише з численними граматичними і фактичними помилками у студентських роботах, а і явним небажанням студентів надавати пробілам у власних знаннях серйозного значення. При цьому слід зазначити, що чинні сьогодні на пострадянському слов'яномовному просторі стандарти освіти на фоні загального декларування прихильності прогресу та демократії, не містять дієвих механізмів корегування згаданого стану речей. Стає очевидним, що вітчизняна система освіти потребує впровадження певних корегувальних механізмів, які допомогли б дієво змінити ситуацію, наближаючи вітчизняну освіту до світових стандартів не лише за формальними ознаками, а й за результатами.

*Метою статті* є обґрунтування доцільності філософського осмислення засадничих принципів педагогічної системи А.С. Макаренка, чому сприяло б їх порівняння з принципами значно більш відомої та впливової у світі педагогічної системи Дж. Дьюї. Остання стала основою розвитку північноамериканської шкільної освіти у ХХ ст. та вплинула на розвиток західноєвропейської школи. Попередній компаративний аналіз двох систем дає змогу помітити головну спільність між ними, а саме спрямованість на самоорганізацію виховного процесу. Тобто йдеться про навчання й виховання, які здійснюються в єдиному потоці цілеспрямованої діяльності, де учень просто не може не брати активної участі. Кожен учень тут є невід'ємною складовою цього цілісного процесу. Водночас спільною рисою обох систем є особиста роль педагога, зокрема, самого автора системи – центральної фігури та керівника педагогічного процесу. Обидва – як А.С. Макаренко, так і Дж. Дьюї – були неординарними особистостями, досвідченими педагогами та блискуче освіченими людьми. Незайве нагадати, що Дж. Дьюї також є ключовою фігурою американської філософії та психології. А.С. Макаренко, крім педагогіки, здобув (за його ж спогадами) прекрасні знання з природознавства, загальної біології, географії, економічної політики, соціальної історії, логіки, психології. Такі його знання давали змогу замінити на робітфаку викладачів з різних предметів. А.С. Макаренко був автором численних літературних, наукових і методологічних творів, мав незаперечний авторитет та справляв дійсний вплив для наслідування для вихованців. Підсумовуючи сказане, можна сказати, що обох мислителів об'єднувала зорієнтованість на *операційні* знання, тобто знання “як”, на відміну від зорієнтованості на *субстанційні* знання, тобто знання “як” “чому”, з “якою метою” [5]. На їх думку, озброєний системою таких знань учень здатен самостійно побудувати у себе цілісну систему субстанційних знань.



Цікаве компаративне дослідження обох систем опублікував італійський дослідник спадщини А.С. Макаренка професор загальної педагогіки Римського університету “Ла Сапієнца” Н. Січіліані де Куміс (Nicola Siciliani de Cumis), автор книги “Діти Макаренка. Педагогічна Поема як “роман для дитинства”” [6].

Дослідник підкреслює, що обидва педагоги розглядали завдання освіти у контексті інтересів та цілей суспільства, держави, хоча ці контексти для Дж. Дьюї та А.С. Макаренка були різними. Відзначаючи значну різницю між політичним, суспільним, соціально-економічним та культурним контекстами, де розвивалися обидва проекти, Н. Січіліані де Куміс відзначає спільність підходів. А.С. Макаренко в “Педагогічній поемі”, так само як і Дж. Дьюї і в “Логіці, теорії дослідження”, і в “Теорії оцінки”, розв’язували методологічні, теоретичні та етико-організаційні проблеми в діалектичній єдності, а не окремо, тим самим зміцнюючи зв’язки між педагогічною теорією і практикою. Цілком співзвучними є протистояння А.С. Макаренка з прихильниками “педології”, з одного боку, та адептами “вільного та легкого виховання” – з іншого, та суперечки Дж. Дьюї з прихильниками філософії “логічного атомізму”, з абстракціонізмом у викладанні, зловживанням тестами тощо. Слід додати тут також протистояння між педагогами-практиками та відірваними від практики теоретиками – чиновниками від освіти.

Згаданий оригінальний комплексний підхід до дослідження процесів виховання дав обом змогу відкрити та реалізувати передові педагогічні тенденції свого часу, передбачити саме перспективи теорії та практики нового виховання. Таким чином, Дж. Дьюї в теоретичних, освітніх та естетичних працях, а А.С. Макаренко в практичному досвіді використовували три шляхи пізнання і дії в нерозривній єдності, а саме: теоретичні методи наукових досліджень, оригінальний соціально-педагогічний досвід та естетичне освоєння дійсності.

У цьому контексті цікаво порівняти “Мистецтво як досвід” Дж. Дьюї (1934) та “Педагогічну поему” (1933–1937). Це, на думку Н. Січіліані де Куміса, два різних вияви того ж самого загальноосвітнього проекту. Але умови життя й соціальний клас, відповідний контекст і найближчі цілі перед кожним стоять різні. Макаренко пропонує “комуністичне виховання”, тоді як Дж. Дьюї має намір дати кращий соціальний зміст демократії. Окрім того, А.С. Макаренко експериментував з “новою людиною”, якій належить свобода лише особливого роду. Дж. Дьюї теоретично та практично гарантує дозвіл на глобальне розширення освітніх перспектив. Обидва розглядають проблеми кореляції мети, дії та інструментів цієї дії. Але вони по-різному визначають творчі процедури індивідуального та колективного вдосконалення: поступове поліпшення – за Дж. Дьюї, та ступенями, “стрибками” – відповідно до системи А.С. Макаренка.

Окрім того, Дж. Дьюї та А.С. Макаренко переконані, що справжня логіка педагогічних засобів і систем освітніх засобів не обмежується вузькою галуззю школи, а охоплює широке соціальне життя суспільства, держави. Саме набори таких принципів і відрізняють одне суспільство від іншого.

Праці Дж. Дьюї “Школа та суспільство” (що була добре відома в СРСР) та А.С. Макаренка “Педагогічна поема” (відразу ж перекладена в США) присвячені саме цьому. Але у Дж. Дьюї ми не знаходимо ідеї “колективу”. Тут провідною є ідея родинної “групи”. Отже, як А.С. Макаренко, так і Дж. Дьюї вважають, що особистість формується за рахунок “соціальних відносин” (дитячо-батьківських відносин, дружніх відносин, відносин між роботодавцем і працівником, ділових

стосунків тощо). Обидва – Дьюї як філософ-освітянин та Макаренко як освітянин-письменник працювали над потенціюванням особистості саме за допомогою зростання соціальності (у “групах” або в “колективах”).

Саме з цієї причини А.С. Макаренко завжди критично ставився до всіх педагогічних теорій і був самокритичним стосовно результатів радянської освіти. Це ж причина, чому Дж. Дьюї завжди чутливий до численних варіантів реалізації кожної педагогіки та демократії.

Цікаво, що поєднання навчання та праці, прихильником якого був також А.С. Макаренко, викликали палке захоплення у Дж. Дьюї під час його відвідин СРСР. Так у Передмові до “Освіти в Радянському Союзі” він так описує свою екскурсію на Освітню виставку. “Є одна особливість виставки, на яку я хотів би звернути особливу увагу. Якщо промисловість стає тим, чим раніше було сільське господарство, а саме способом життя, а не поневолення машинами, то кожен завод повинен стати сам для себе навчальним закладом. Він повинен бути присвяченим виробництву людських істот, які надихаються соціальними цілями, інформовані знаннями та оснащені чимось більшим, ніж механічні навички”, – зазначав гість СРСР [7, с. 3].

При цьому слід підкреслити, що Дж. Дьюї, схвалюючи окремі сторони радянської освіти, зовсім не був її прихильником у цілому, маючи на меті саме тоталітарні тенденції. Він писав: “Ні для кого ні секрет, що методи виховання в Радянській Росії відрізняються від методів в інших країнах. Ті самі методи будуть розбудовуватися й у гітлерівській Німеччині” [4, с. 130].

Отже, педагогічні системи Дж. Дьюї та А.С. Макаренка є прикладами успішної реалізації методологічних принципів операціоналізму, нелінійності підходів при розв’язанні комплексного освітнього завдання у різних соціокультурних умовах. Але система Дж. Дьюї була гармонійно пов’язаною із суспільством, на теренах якого зросла. Принципи “школи і демократії” не суперечили принципам демократії в суспільстві. І яскрава особистість самого Дж. Дьюї, і його діяльність не викликали активної протидії.

Зовсім по-іншому склалися обставини впровадження системи А.С. Макаренка. За формою вона начебто відповідала потребам тоталітарного суспільства. Здавалося, що уніфікованим вихованням у державному закладі (підпорядкованому спочатку системі освіти, потім – НКВС) прагнули замістити все те, що учень отримував або отримав би у процесі своєї попередньої або позашкільної (сімейної, громадської) соціалізації. Проте сама ідея уніфікації насправді повністю суперечила системі А.С. Макаренка, центральною ланкою якої була особистість її автора. Якщо дивитися без глибокого аналізу, то успіх цієї авторської системи в керованому А.С. Макаренко виховному закладі для неповнолітніх створив у радянській педагогічній думці певну ілюзію. Полягала вона в тому, що універсальним засобом виховання є сама лише спільна праця. При цьому драматично недооцінювалася саме роль неординарної особистості педагога-організатора цього процесу, яка була тут ключовою, стаючи запорукою успіху. Так само, до речі, як і особистість Дж. Дьюї. Також недооцінювалося тонке вміння А.С. Макаренка керувати “кадровою політикою”, сприяти оптимальній розстановці дитячих “командирів”.

Слід ще раз побіжно проаналізувати відмінності соціокультурного контексту обох систем, на які звернув увагу Н. Січіліані де Куміс.

Так американська освіта розвивалася в контексті особливості філософської культури. Етапами розвитку цієї філософської культури стали протестантська етика, зорієнтована на сумлінну діяльність, етика, котру М. Вебер визначає як джерело прогресу в розвитку протестантських країн, зокрема, США [8, с. 66–68, 185], а також філософія прагматизму (Ч. Пірс, В. Джеймс, Дж. Дьюї), концептуально близька ідеям цієї етики вільної людини. Звідси і переважання принципу поступовості як концептуальної засади виховання, за Дж. Дьюї. У той час етика російського суспільства побудована на дещо інших засадах – сліпому підкоренні силі, владі, божественному промислові тощо. У таких умовах вільному розвитку, еволюційним змінам залишається обмаль місця. Зміни відбуваються революційно, стрибками. Ця ж ідея і лежить в основі змін в особистості, які становлять “стрибкову” траєкторію перевиховання в системі А.С. Макаренка. Так само, до речі, відбувалися основні зміни в російській та радянській історії.

**Висновки.** Головний теоретичний висновок полягає в тому, що феномен А.С. Макаренка є набагато більш глибоким та багатограним, ніж він представлений у працях вітчизняних дослідників. Тому вивчення соціально-педагогічної спадщини А.С. Макаренка має значний потенціал подальших досліджень, які повинні здійснюватися у значно ширшому світовому контексті та діапазоні аспектів, із застосуванням компаративістських підходів. І цей потенціал з урахуванням сучасних реалій може та повинен бути використаний для корегування небажаних тенденцій у вітчизняній освіті. Головне тут – відмовитися від стереотипів *догматичного* сприйняття як оригінальних текстів А.С. Макаренка, так і сьогоднішніх декларативних гасел необмеженої “демократизації” виховного процесу, яка обертається деструктивною тенденцією продукування інформованих невігласів.

Серед практичних рекомендацій можна назвати стратегічне комплексне завдання підвищення уваги до особистості педагога. Педагог має бути як моральним, так і інтелектуальним авторитетом, зразком для наслідування серед учнів. А це означає як його внутрішнє вдосконалення, так і підвищення соціального статусу педагогів, педагогічної професії взагалі. Іншим важливим чинником тут є реальне, а не деклароване включення учнів у певний загальний процес, пріоритетами якого є виховання цінностей, пов’язаних із соціалізацією, набуттям знань, формуванням конструктивно-критичного мислення. Успіх тут визначається саме особистістю педагога, його знаннями, вміннями, авторитетом, інтуїцією. Зрозуміло, що в такому разі створюються умови для використання потенціалу самоорганізаційних процесів, які, до речі є основою більшості демократичних інноваційних систем у педагогіці.

#### Список використаної літератури

1. Шилов В. Человек из легенды / В. Шилов // Сибирские огни. – 2010. – № 1.
2. Макаренко А.С. “Педагогическая поэма” / А.С. Макаренко ; [сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская]. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
3. Д’юї Д. Досвід і освіта / Дж. Д’юї ; [пер. з англ. М. Василечко]. – Л. : Кальварія, 2003. – 84 с.
4. Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание / Д. Дьюи // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии. – М. ; Владимир, 2007. – 150 с.
5. Матвієнко П.В. Філософська культура: освітні перспективи / П.В. Матвієнко ; [за ред. І. Ф. Надольного]. – Х. : Лівий берег – Мачулін Л.І., 2011. – 292 с.

6. Siciliani de Cumis N. Dewey, Makarenko and the “Pedagogical Poem” between analogies and differences [Електронний ресурс] / N. Siciliani de Cumis. – Режим доступу: <http://www.cultureducazione.it/filosofia/pedagogicalpoem.htm>.

7. J. Dewey, Foreword to Education in the Soviet Union // Education in the Soviet Union, ed. W.A. Neilson. Catalogue of an exhibition under the auspices of the American Russian Institute for Cultural Relations with the Soviet Union, held in the American Museum of Natural History, New York City, 16 January to 22 February 1935 –New York: American Russian Institute, 1935.

8. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; [сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова ; предисл. П.П. Гайденко]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 43–272.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Матвиенко П.В. А.С. Макаренко и Дж. Дьюи: два проявления демократического образовательного проекта**

*Исследования социально-педагогического наследия А.С. Макаренко имеют значительный методологический потенциал для коррекции систем образования на постсоветском пространстве. Они должны осуществляться не только в локальном, но и в широком мировом контексте и диапазоне аспектов, с применением компаративистских подходов. Представлена попытка компаративного взгляда на системы А.С. Макаренко и Дж. Дьюи.*

**Ключевые слова:** социализация, теория воспитания, школьное образование, самоорганизация.

**Matviyenko P.V. A.S. Makarenko and John Dewey: two manifestations of a democratic educational project**

*Study of socio-Pedagogical legacy of Anton Makarenko is important for education systems correction in the post-Soviet area. They are should be provided not only in local, but also in the broad aspect range using comparative approaches. Presented attempt of comparative view at the Makarenko’s and John Dewey’s systems.*

**Key words:** socialization, theory of upbringing, school education, self-organization.

**ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ  
ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОМУНІ ІМЕНІ Ф.Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО**

*У статті на основі вивчення діяльності комуни імені Ф.Е. Дзержинського визначено чинники ефективної організації дитячої праці; розглянуто методи та форми роботи у системі становлення особистості та її включення у суспільно корисну діяльність.*

**Ключові слова:** трудова діяльність, дитяча праця, дитячий колектив.

Переорієнтація на демократичні цінності, розвиток громадянських інституцій, підвищення духовності суспільства потребують посилення відповідальності педагогів за рівень інтелектуальних досягнень майбутнього покоління. З огляду на це актуальною стає проблема вивчення та переосмислення досвіду навчання і виховання педагогів-співвітчизників. У цьому аспекті особливо важливо звернутися до досвіду роботи А.С. Макаренка в умовах соціальних катаклізмів, його внеску в розробку теорії та практики виховання особистості.<sup>1</sup>

Виховна система А.С. Макаренка вже більше ніж півстоліття є предметом ретельного аналізу як представників радянської та пострадянської школи педагогічної думки, так і західних науковців. Найбільш значущими результатами таких досліджень стали праці українських і російських теоретиків Є. Балабановича, Л. Віничук, М. Виноградової, Л. Гордіна, Р. Гурової, Н. Дічек, В. Карманова, І. Козлова, В. Коротова, М. Красовицького, В. Кумаріна, П. Лисенка, Ф. Науменка, М. Ніжинського, Н. Ничкало, М. Павлової, А. Фролова, М. Ярмаченка та зарубіжних – Е. Гартмана, В. Зюнкеля, Л. Фрезе, Г. Хілліга, І. Шварцовой та ін.

За всієї суперечливості ідеологічних оцінок суспільно-політичного ладу держави, в якій жив і працював А.С. Макаренко, а також ідейних засад його спадщини, жоден дослідник не може заперечити того факту, що вихованці видатного педагога успішно інтегрувалися у тогочасне суспільство. Для абсолютної більшості з них був характерним високий рівень сформованості соціальних якостей, цінностей, норм, знань, необхідних для ефективного функціонування у соціумі того часу. Отже, незаперечним є той факт, що діяльність комуни імені Ф.Е. Дзержинського досягла ефективної соціалізації своїх вихованців, виправдовувала очікування суспільства і держави.

**Мета статті** – вивчити організацію дитячої праці в комуні імені Ф.Е. Дзержинського; визначити методи реалізації цього процесу у формуванні учнів.

Комуна імені Ф.Е. Дзержинського була не зовсім звичайним виховним закладом. Ця комуна, створена майже 90 років тому, володіла виховними механізмами та педагогічними ідеями, які набагато випереджали свій час. Навіть сучасні колонії для неповнолітніх злочинців або будинки-інтернати не досягали таких видатних результатів на цьому поприщі.

Секрет цієї величезної ефективності виховної роботи залежав, у першу чергу, від керівництва комуни. Видатний педагог А.С. Макаренко, який очолю-

вав комуну імені Ф.Е. Дзержинського з моменту її створення у 1927 р. до 1935 р., зробив справжній прорив у методиці виховання неповнолітніх злочинців і правопорушників. Він успішно об'єднав у своїх педагогічних відносинах із вихованцями колонії, здавалося б, абсолютно несумісні речі – теорію і практику, трудову терапію і свободу дій, навіювання й емпатію.

Робота в комуні була важливим етапом у житті А.С. Макаренка. Саме тут його педагогічні ідеї одержали новий розвиток. Основною у своїй діяльності він вважав чітку цілеспрямованість системи засобів виховання, управління дитячим колективом на демократичних засадах, розвиток самостійності та творчості дітей, виховання дисциплінованості, відчуття обов'язку і відповідальності.

Основоположним здобутком педагога ми вважаємо перетворення трудової діяльності на системоутворювальну основу життя колективу в цілому і кожного вихованця зокрема. Пріоритет трудової діяльності в житті колективу й особистості А.С. Макаренка виводив передусім з потреб політичної та громадянської соціалізації: “Трудова турбота – це не просто дорога до засобів існування, це ще й етика, це філософія нового світу... Як же ми можемо виховати майбутнього громадянина, якщо з малих років не дамо йому можливості пережити досвід цієї трудової турботи і в ній викувати свій характер, своє ставлення до світу, до людей...?” [5].

У результаті “тривалих роздумів, пильних найтонших спостережень, аналізу” А.С. Макаренко сформулював систему вимог до організації трудової діяльності дитячого колективу, що може, на нашу думку, претендувати на певну універсальність. Отже, до головних чинників ефективно організації дитячої праці у комуні імені Ф.Е. Дзержинського належать такі:

1) ставлення до праці як до органічної складової широкої системи вихованих впливів: “труд без освіти, що йде поряд, без політичного й суспільного виховання, не дає виховної користі, є нейтральним процесом”;

2) перетворення “праці-роботи” на “працю-турботу”: “у трудовому зусиллі виховується не тільки робітнича підготовка людини, а і підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей, – це вже буде моральна підготовка”;

3) творчий характер праці, що є можливим “лише тоді, коли вихованець ставиться до праці з любов'ю, коли він свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця перетворюється для нього на основну форму прояву особистості та таланту. Творча праця зовсім неможлива в тих людей, які до роботи ставляться зі страхом, які бояться відчуття трудового зусилля, бояться, так би мовити трудового поту”;

4) ранній початок трудової діяльності дитини у формі гри; посильність і доступність праці, тривалість та результативність трудового зусилля, якість праці;

5) глибоке осмислення вихователем мотивації дитячої праці, взаємозв'язку в ній впливів на різні психічні якості особистості. Педагог вірив, що “коли-небудь справжня педагогіка дослідить механіку людського зусилля, вкаже, яке місце належить у ньому волі, самолюбству, сорому, навіюваності, наслідуванню, страху, змаганню і як усе це комбінується з явищами чистої свідомості, переконаності, розуму”;

6) естетична виразність дитячої праці. Гарна робота “приносить дитині радість. Це буде або радість творчості, або радість перемоги, або радість естетична – тобто радість якості” [3].

Метод взаємозалежного просвітництва забезпечував формування у вихованців потреби й уміння поширювати свої знання, погляди, переконання шляхом залучення комунарів до пропагандистської, роз'яснювальної, творчої роботи в колективі. Сутність цього методу полягала у включенні учнів у ситуації, у яких вони мають переконувати один одного, обмінюватися потрібною інформацією та друкувати її у пресі. Робота над випуском газети розвиває логічний склад мислення, організаторські здібності, комунікативні вміння, сприяє динамічному руху вихованців, формуванню особистості та колективу, усвідомленню потреби “перспективних ліній”, формує прикладні знання, уміння, навички.

Педагог В. Терський пригадував, що в комуні імені Ф.Е. Держинського виходило багато газет. Серед них найбільш читабельна була стіннівка “Держинець” (орган партосередку, бюро комсомолу і ради командирів комуні). У ній часто вміщував матеріали А.С. Семенович, який особисто приносив замітки, надруковані на машинці. Кожен номер активно і критично обговорювався, старанно добирався матеріал, газета вміщувала 10–15 ілюстрацій. “Наші юнкори були активними дописувачами, – розповідав киянин Л. Конисевич, який у 1988 р. побував у Сумах і Білопідлі. – Ми випускали свою газету щодня. Вона мала довжину 15 метрів. А в редколегії налічувалося близько 80 осіб. Юнкори писали замітки охоче, на різні теми. Антон Семенович друкував їх на машинці. Бувало, клопотався до двох годин ночі, був надто захоплений колективною справою”.

Комуна імені Ф.Е. Держинського була успішною у справі професійної соціалізації: підготувала велику кількість грамотних, кваліфікованих молодих робітників, що були вкрай необхідними країні в умовах індустріалізації; у справі політичної та громадянської соціалізації. Макаренківська система стала взірцем для наслідування, була творчо відтворена і розвинута у цілій плеяді авторських шкіл, які дістали назву школи-господарства.

Найбільш системно і доцільно організованою була система зв'язків із навколишнім світом комуні імені Ф.Е. Держинського. Шефами цього закладу були харківські чекісти, які надавали йому фінансову підтримку (відраховували на етапі створення комуні певний відсоток від своєї заробітної плати на будівництво й утримання комуні), мали моральний вплив (дуже часто бували в закладі, цікавились усіма аспектами його життя). Успішній професійній та громадянській соціалізації вихованців сприяли шефські відносини з трудовими колективами Харкова, передусім із вагоноремонтним заводом. Надзвичайно активними і різносторонніми були і культурні зв'язки комуні з містом. Вихованці А.С. Макаренка згадують, як щодня у них було не менше ніж 20 безкоштовних білетів у різні театри (російської й української драми) та в цирк. Театральним гуртком у комуні професійно керував режисер драматичного театру [1, с. 62].

**Висновки.** Таким чином, педагог-практик А.С. Макаренко у своєму досвіді подає зразки найсучасніших розв'язань вкрай актуальних для нас питань: мети виховання, гармонізації єдності інтересів особистості, колективу і суспільства, навчання з виробничою працею, політехнічної підготовки з професійною, розвитку самодіяльності та самоврядування дітей, їх громадської активності тощо. У практиці комуні імені Ф.Е. Держинського в умовах виховного колективу всі найскладніші завдання виховання були успішно розв'язані ним уже в 30-ті рр., тоді як у сучасній школі вони до цього часу гостро потребують свого вирішення. Тому сьогодні багато педагогів-практиків вважають його систему виховання

особистості у колективі компасом, а в сучасній складній обстановці – навіть рятувальним колом для директора, класного керівника, вчителя.

**Список використаної літератури**

1. Лысенко П.Г. Судьбы воспитанников А.С. Макаренко. Документально-биографические почерки / П.Г. Лысенко. – Полтава : Полтавский литератор, 1994. – 203 с.
2. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – С. 287–314.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1983. – Т. 2. – С. 502.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1986.
5. Макаренко А.С. Методы воспитания / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – С. 123–139.
6. Макаренко А.С. Педагоги знизують плечима. Марш 30 року. ФД-1. З історії комуні ім. Ф.Е. Дзержинського / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1972. – С. 225–233.
7. Явлинский А.Г. Учитель и друг А.С. Макаренко / А.Г. Явлинский. – Л. : Изд-во Львовского ун-та, 1954. – С. 118–119.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

**Польшина Ю.Ю. Изучение опыта эффективной организации трудовой деятельности в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского**

*В статье на основе изучения деятельности коммуны имени Ф.Э. Дзержинского определены факторы эффективной организации детского труда; рассматриваются методы и формы работы в системе становления личности и ее включения в общественно полезную деятельность.*

**Ключевые слова:** трудовая деятельность, детский труд, детский коллектив.

**Polshina Y. Studying the experience of efficient organization of work in the commune of the F. Dzerzhinsky**

*The article based on the study of the commune named after Dzerzhinsky identified factors of effective organization of child labor in a commune named. Dzerzhinsky, examines methods and forms of work in the system of personality and its inclusion in socially useful activities.*

**Key words:** work activity, child labor, child team.



**ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А. МАКАРЕНКА: МЕТОД “ВИБУХУ”  
ЯК ЗАСІБ РОЗВ’ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ  
КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*Статтю присвячено розгляду наукової спадщини А. Макаренка, зокрема методу “вибуху” як засобу розв’язання міжособистісних конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.*

***Ключові слова:** метод “вибуху”, міжособистісні конфліктні ситуації, учнівське середовище.*

Діяльність А. Макаренка на сучасному етапі осмислюється по-новому. Основними напрямками педагогічної спадщини видатного педагога є: суспільство і особистість, колектив й особистість, права й обов’язки, вимогливість і повага тощо.<sup>1</sup>

Здобутки виховної системи видатного науковця є незаперечними, а соціально-педагогічні ідеї актуальні особливо на сучасному етапі, оскільки сьогодні гостро відчуваються соціальні проблеми суспільства.

Сучасній школі потрібна демократична система відносин. Педагогічною метою вченого була особистість як суспільний витвір, який повністю може реалізуватися лише через колектив.

Спадщина педагога містить поєднання теорії та методики навчання і виховання, проблеми педагогічної майстерності та практичні здобутки.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує метод “вибуху”, який А. Макаренко назвав центральним питанням педагогіки перевиховання й описав його, використовуючи досвід своєї педагогічної діяльності.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність використання методу “вибуху” для ефективного подолання конфліктності у сучасному учнівському середовищі.

Сутність цього методу полягає в тому, що він здійснюється в реальних умовах, впливаючи на самопочуття особистості, загострює позитивні та негативні переживання. Частота використання цього методу залежить від професіоналізму вихователя, оскільки “вибухає” не внутрішній світ особистості в цілому, а її зіпсовані відносини із суспільством і колективом. “Вибух” передбачає доведення до межі конфлікту особистості з колективом; при цьому чітко ставиться альтернатива: змінитися, щоб стати повноцінним членом колективу, або піти з нього, щоб стати об’єктом насмішок з боку колективу. Використовуючи “вибух” у підлітковому середовищі важковиховуваних особистостей, педагог помітив, що переживання набуває внутрішнього сенсу, це “катастрофа всередині себе”. Приголомшений бурєю почуттів, підліток впадає в стресовий стан, руйнуючи негативні стереотипи, знищуючи зв’язки між окремими елементами важковихованості. В цей час виникають сприятливі передумови для ефективного впливу інших методів перевиховання.

А. Макаренко писав: “Цей метод триває і розгортається далі у всій моїй системі” [3]. Метод “вибуху” надзвичайно ефективний тоді, коли він відбувається у дитячому колективі, при вмілому педагогічному керівництві, коли поведінка вихованця настільки хибна, що в його вчинках негативне явно переважає. “Ви-

бух” позбавляє вихованця можливості чинити опір вимогам, які встановлює колектив.

Метод “вибуху” ґрунтується на таких прийомах впливу: нагнітання негативних переживань до межі (на цій основі виникає невдоволення собою, своїм життям); доведення до абсурду негативної лінії поведінки особистості, коли власні недоліки стають причиною неприємностей; зіткнення власного ідеалу з ідеалом справжньої людини для переконання у помилковості своїх поглядів; створення таких умов, за яких відбувається зіткнення позитивних і негативних якостей вихованця, коли починається непримиренна внутрішня боротьба мотивів.

Висвітлюючи проблему використання “вибуху” як методу розв’язання міжособистісних конфліктних ситуацій і виховання особистості в колективі, вважаємо за необхідне розглянути доцільність застосування цього методу в сучасному учнівському середовищі.

Основним джерелом конфліктних відносин, що виникають у колективі, є невідповідність переконань і поведінки індивіда моральним принципам та очікуванням інших його членів. Поведінка особистості, що суперечить переконанням, цінностям, нормам, правилам поведінки та традиціям колективу, часто є причиною конфліктних ситуацій.

Чим згуртованіший колектив, тим гостріше й інтенсивніше розвивається протистояння за таких конфліктних ситуацій. Працюючи зі специфічним контингентом, А. Макаренко довів, що значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільноти визначається насамперед тим, наскільки він здатний плідно долучитися до суспільного життя та як він підготовлений соціумом до цього процесу. У своїй роботі з вихованцями педагог намагався виділити ті особистісні особливості, якими кожен міг би збагатити колектив. Педагога хвилювали, перш за все, ставлення вихованців до навколишньої дійсності. Він вважав, що саме відносини в колективі становлять справжній об’єкт педагогічної роботи.

Культура відносин у дитячому колективі, на думку А. Макаренка, визначається стилем і тоном колективу, відмінними ознаками яких є:

- 1) мажор – постійна енергійність, радісний настрій, відсутність конфліктності, похмурості, невдоволення на обличчі;
- 2) відчуття власної гідності, яке має виявлятися у привітному ставленні до інших, у ввічливості, в умінні приховувати погані настрої;
- 3) уміння відчувати тих, хто перебуває довкола;
- 4) звичка гальмування: контроль емоцій, звичка поступатися товаришеві, припинити суперечку, стриманість у словах, руках, діях [3].

При цьому педагог цінував захищеність особистості в колективі. Кожен повинен відчувати себе захищеним від насилля та знущання у колективі.

Методика виховної роботи, розроблена А. Макаренко, розрахована для дітей із відхиленнями в поведінці, моральна свідомість яких була на найнижчому рівні (орієнтація на покарання і винагороду). Суть цієї методики полягала в тому, щоб змусити особистість підкоритися соціальним нормам, дотримуватись їх у своїй поведінці. Тому цілком виправданими були й ті методи сильного впливу, які пропонував педагог: “метод вибуху”, “осуд колективу”, “доведення конфлікту до його кульмінації” тощо.

Особливостями міжособистісного спілкування учнівського середовища на сучасному етапі розвитку суспільства є тенденція до розширення, загострення, зростання емоційного напруження, неприязні й агресії відносно іншої сторони конфлі-

ктної ситуації, погіршення комунікації, використання неприпустимих дій, що суперечать моральним нормам і правилам поведінки, застосування психологічного чи фізичного насилля. Тому вчитель-професіонал сьогодні має бути готовим до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Метод “вибуху” слід використовувати тоді, коли потрібно знищити гострі конфліктні відносини між особистістю і колективом, що є причиною руйнування емоційної рівноваги та нормальної життєдіяльності колективу.

“Вибух” – це протест, вимога, покарання, висунуті колективом, що має надзвичайно потужне емоційне забарвлення. Він необхідний для того, щоб здійснити миттєвий вплив, який змінює бажання та прагнення особистості, змушує її переосмислити свої мотиви і вчинки.

Вимога, висунута всім колективом, унеможливує розвиток протистояння, повністю вирішує конфліктну ситуацію і не створює інших. Вона не повинна спричинити фізичного чи морального страждання, її суть полягає в іншому – усвідомленні своєї помилки. Рішучий протест колективу й сильне внутрішнє переживання індивіда, спричинене емоційним вибухом, знищують деструктивність у поведінці, сприяють переосмисленню особистістю свого “Я” та руйнуванню негативних внутрішніх уявлень і переконань.

Важливими функціями, які виконує “вибух”, є зняття напруження у відносинах, припинення розгортання конфліктної ситуації деструктивним шляхом, відновлення комунікації та міжособистісної взаємодії, створення передумов для виховання особистості.

Слід звернути увагу на те, які конфліктні ситуації бажано вирішувати за допомогою цього методу. У колективі досить часто виникають складні відносини, але було б фізично неможливо доводити всі конфліктні ситуації до “вибуху”, створюючи постійно нездорову, нервову атмосферу. “Вибух” виправданий тільки тоді, коли весь колектив підтримує точку зору вчителя, вихователя і його члени не мають сумніву щодо необхідності покарання. Серед усіх конфліктних відносин потрібно обирати найяскравіші та зрозумілі для всіх.

Таким чином вважаємо, що метод “вибуху”, як емоційно насичений психолого-педагогічний вплив, спрямований на конкретного індивіда, може використовуватися у сучасному учнівському середовищі з метою спричинити сильне внутрішнє переживання особистості, на основі якого відбувається критичне сприйняття, переосмислення й усвідомлення своїх вчинків, що створює сприятливі передумови для перевиховання особистості.

Ми згодні з А. Макаренком, який відзначав, що великий потенціал “вибуху” у справі виховання особистості й колективу виявляється тільки за природних умов, а не в штучно створеному середовищі [2].

“Вибух” руйнує старі уявлення, стереотипи, способи поведінки індивіда, готує підґрунтя для перебудови особистості, а суть перевиховання полягає в тому, що їх місце має зайняти позитивний досвід міжособистісної взаємодії.

Уся педагогічна діяльність А. Макаренка, пройнята любов'ю та вірою в дитину, ґрунтувалася на повазі до особистості й передбачала орієнтацію в процесі виховання на її позитивні якості [1].

Необхідно усвідомлювати, що метод “вибуху” варто використовувати з урахуванням індивідуального підходу до особистості й у поєднанні з іншими методами виховання, які забезпечують розвиток і становлення особистості в колективі. А. Макаренко ніколи не розглядав один метод, яким би він не був дієвим

засобом, якщо цей метод був відірваний від цілісної системи виховання особистості та наголошував на тому, що один і той самий метод у різних умовах може мати неоднаковий результат [2].

Поділяючи думку А. Макаренка, що вибуховий маневр є дуже болісним та педагогічно складним і, використовуючи його, вчитель, вихователь вдається до певного ризику, вважаємо за необхідне застосовувати метод “вибуху” в педагогічній практиці з метою зняття напруження, яке створює конфліктна ситуація, руйнування його деструктивних явищ, а головне, здійснення потужного педагогічного впливу на весь учнівський колектив. Деякі педагоги переконані, що вчитель не має права створювати конфлікти і застосовувати їх у дитячому колективі, проте інколи метод “вибуху” виявляється найбільш ефективним.

Очевидно, що успішність методу “вибуху” залежить від ефективного управління учителем учнівським середовищем. Управління, яке спрямоване на розв’язання поставлених перед учнівським колективом завдань, передбачає формування, розвиток і згуртування цього колективу, який створює позитивний соціально-психологічний клімат, що сприяє продуктивній спільній діяльності.

Як зазначалося раніше, особистість, відносно якої застосовується “вибух”, у ситуації, коли весь колектив протистоїть її вчинкам, поведінці, способу взаємодії з іншими, може зазнати миттєвої перебудови під впливом значних емоційних переживань. За наявності бажання й готовності індивіда до позитивних змін необхідно надати йому таку можливість, створивши умови, що сприяють особистісному зростанню.

**Висновки.** Отже, для розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі вважаємо доцільним і необхідним застосування методу “вибуху”, оскільки він дає змогу не тільки довести їх до логічного завершення, а й сприяє мінімізації емоційного напруження, збереженню позитивного соціально-психологічного клімату, нормалізації відносин та забезпечує виховання особистості в колективі.

#### **Список використаної літератури**

1. Макаренко А.С. Прапори на баштах / А.С. Макаренко ; [пер. з рос. О.І. Бандури]. – К. : Молодь, 1988. – 384 с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко ; [сост. : Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.
3. Макаренко А.С. Цель воспитания / А.С. Макаренко // Соч. : в 7 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.

*Стаття надійшла до редакції 21.02.2013.*

---

### **Порохня Л.А. Педагогическое наследие А. Макаренко: метод “взрыва” как средства разрешения межличностных конфликтных ситуаций в ученической среде**

*Статья посвящена рассмотрению научного наследия А. Макаренко, в частности метода “взрыва” как средства разрешения межличностных конфликтных ситуаций в ученической среде.*

**Ключевые слова:** метод “взрыва”, межличностные конфликтные ситуации, ученическая среда.

### **Porokhnya L.A. Makarenko Pedagogical heritage: the method of “bang” as a means of resolving interpersonal conflicts in the student environment**

*Article is dedicated to scientific heritage A. Makarenko, including the method of “explosion” as a means of resolving interpersonal conflicts among students.*

**Key words:** method “explosion”, interpersonal conflict situations among students.

### АКТУАЛЬНІСТЬ ПОГЛЯДІВ А.С. МАКАРЕНКА НА ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У СУЧАСНІЙ РОДИНІ

*У статті розкрито, проаналізовано й узагальнено актуальні питання гармонійного виховання дітей у сім'ї за теоретичними положеннями А.С. Макаренка. Висвітлено вимоги, що висувуються українською педагогічною думкою перед батьками.*

**Ключові слова:** українські педагоги; сімейне виховання; інтелектуальний, моральний, естетичний розвиток дитини в сім'ї.

На сучасному етапі сімейна педагогіка – це галузь науки, що інтенсивно розвивається. У рамках процесу глобалізації країни всього світу дедалі більше усвідомлюють значущість і цінність сім'ї та сімейного виховання. Так, одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні визнана роль сімейного виховання. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” акцентує увагу на потребі зміцнення української родини, охорони державою сім'ї, дитинства, материнства, батьківства; розкриває поняття рівності прав і обов'язків батьків і дітей; на тому, що національне виховання дітей і молоді повинно формуватися на принципах єдності сім'ї та школи.<sup>1</sup>

Саме в сім'ї закладаються основи формування особистості, яка є кошиком духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Родина – це соціальний феномен, який виконує багато функцій, проте найголовніша із них – це виховання дітей, про яке А.С. Макаренко писав: “Виховання є процес соціальний у найширшому розумінні цього слова” [1, с. 273].

Історіографія наукових досліджень, що стосуються проблем сімейного виховання, свідчить про їхню важливість на всіх етапах історичного розвитку. Ще в ХVІІ ст. видатний чеський педагог Я.А. Коменський обґрунтував ідею “материнської школи”, спираючись на досвід сімейного виховання. Спробу побудувати сімейну педагогіку як частину соціальної педагогіки здійснили світові класики Ф. Рабле і Ж.-Ж. Руссо. Значний внесок у розробку проблем сімейного виховання зробили видатні російські й українські вчені Т.О. Алексєєнко, А.С. Макаренко, В.Г. Постовий, С.Ф. Русова та ін. Саме М.Г. Стельмахович, В.О. Сухомлинський і К.Д. Ушинський обґрунтували сім'ю як важливий первинний природний осередок, де виховуються діти.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні та практичні засади ролі сімейного виховання у формуванні особистості, показати можливості для використання поглядів А. С. Макаренка на виховання дитини в сучасній родині.

У 30-х рр. ХХ ст. ініціатором широкої педагогічної освіти став А.С. Макаренко. Його “Книга для батьків” і лекції про виховання дітей є важливою частиною теоретичної спадщини сімейної педагогіки. У цій праці автор звертає увагу на актуальні питання виховання, що хвилюють і сім'ю, і суспільство в цілому. Він вважав, що сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної й емоційної підтримки, засобом збереження і

передання культурних цінностей. Його роздуми та поради з питань сімейного виховання не втрачають своєї актуальності й сьогодні: “Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [1, с. 255].

Як зазначалося, виховання в сім’ї є першоосновою розвитку особистості дитини. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання та розвиток дитини, тому батьки для своїх дітей завжди і в усьому є зразком. Саме в сім’ї діти отримують навички спілкування і повсякденної поведінки, залучаються до норм та еталонів культури, у них формується позитивне ставлення до навколишнього життя, вони опановують майбутнє сімейне життя, у них складаються уявлення про життєві цілі й цінності.

Аналізуючи педагогічну працю А.С. Макаренка, можна дійти висновку, що великodatнийкий педагог надавав першорядне значення сімейному виховному процесу. Так він писав: “Виховний процес є <...> постійно триваючий і окремі деталі його вирішуються в загальному тоні сім’ї, а загальний тон не можна вигадати і штучно підтримувати. Загальний тон, любі батьки, створюється вашим власним життям і вашою власною поведінкою” [1, с. 124].

Видатний педагог порівнював сім’ю з колективом, в якому діти отримують первинне виховання та який впливає на правильний розвиток і формування духовно-моральної особистості дитини. А.С. Макаренко стверджував, що діти мають можливість усвідомити себе частиною суспільства саме в тій родині, яка розглядає свою діяльність як необхідну суспільству.

Головними умовами сімейного виховання є непорушний авторитет сім’ї, подружня вірність, любов до дітей, відданість обов’язку їх виховання, відповідальність батька за створення домашнього затишку, забезпечення на власному прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя. Батьківський приклад і авторитет – особлива форма передачі соціального й морального досвіду старшого покоління молодшому, це найважливіший спосіб соціальної спадщини. Постійне прагнення мати перед собою авторитет, до якого в будь-яку мить можна звернутися по допомогу, – одна з особливостей психічного складу дитини. А.С. Макаренко розумів це, тому, на його думку, смисл батьківського авторитету полягає в тому, що він не потребує жодних доказів і приймається як незаперечна перевага старшого, як його сила й цінність. Батьківський авторитет притягує дитину силою своєї особистості. Маючи опору й підтримку батьків, дитина відчуває життєву впевненість і силу, виростає більш урівноваженою і впевненою в собі.

Крізь призму родинного мікроклімату дитина сприймає весь світ і своє місце в ньому. Залежно від того, як поведатся із дитиною дорослі, які почуття й ставлення виявляють до неї близькі люди, вона сприймає світ або як привабливий, або як такий, що її відштовхує. У результаті в неї виникає своє емоційне ставлення до світу, що і є основою формування позитивного самовідчуття дитини. Благополуччя людини в родині переноситься на інші сфери відносин із ровесниками, а пізніше й на докілья. І навпаки, конфліктна обстановка в сім’ї, брак душевності між її членами часто лежать в основі дефектів розвитку й виховання.

Матері традиційно належить особливе місце в родинному вихованні, на ній лежить відповідальність за духовно-моральний розвиток дитини. Без материнського тепла і ласки діти виростають похмурими, замкнутими, злими, впер-

тими, схильними до девіантних учинків. Не меншу роль у родинному вихованні відіграє й батько.

Саме у триєдності сімейного кола – батько, мати й діти – полягає головне значення родини.

Сьогодні ж нам доводиться бути свідками того, що важливе становище і роль батька починає зникати, а з тим втрачаються дуже цінні не тільки виховні, а й моральні елементи в сім'ї. Родина занепадає, якщо батько перестає відігравати в ній провідну роль, позбувається своїх твердих основ, втрачає моральну вартісність.

Повністю реалізувати свої виховні функції батько і мати можуть лише тоді, коли мають авторитет у дітей. У своїй праці А.С. Макаренко наводить приклади різних видів батьківського авторитету, вказуючи на те, що батьки часто підміняють справжній авторитет помилковим. На його думку, існують такі види помилкового авторитету:

- “авторитет придушення”, який базується на примусі, залякуванні, і як наслідок – формування у дітей таких рис, як жорстокість, агресивність, схильність до брехні. Терор, що існує в такій сім'ї, викликає у дітей страх і перетворює їх на забиті, безвольні істоти, з яких виростають або нікчемні люди, або самодури;

- “авторитет віддалі” – намагання тримати дітей на відстані від себе. Батьки припускаються помилки, тримаючи дітей віддалік своїх інтересів, справ, думок, розмовляючи з ними зверху. Проте, застерігав А. С. Макаренко, наскільки нерозумний авторитет відстані, настільки ж неприпустимо в сім'ї панібратство;

- “авторитет чванства”, коли батьки вихваляються своєю винятковістю, принижуючи при цьому своїх колег чи опонентів;

- “авторитет педантизму” – батьки вимагають кожне промовлене ними слово вважати наказом, карають за найменшу провину;

- “авторитет резонерства” – батьки вдаються до моралізування з будь-якого приводу;

- “авторитет любові” – так звану сліпу любов А.С. Макаренко вважав одним із найбільш небезпечних помилкових авторитетів. Він рішуче засуджував батьків, які балують, надмірно пестять дітей, нестримно обсипають їх нескінченними ласками і незлічними поцілунками, не висуваючи до них жодних вимог і ні в чому не відмовляючи. Саме такій поведінці батьків А.С. Макаренко протиставляв своє вчення про вимогливу любов до людини;

- “авторитет доброти” – батьки в усьому потурають дітям, готові на будь-які жертви, аби їм було добре;

- “авторитет підкупу” – відповідна поведінка дитини, чиї дії оплачуються подарунками, обіцянками. А.С. Макаренко цей вид авторитету вважав найаморальнішим і різко засуджував батьків, які домагаються від дітей гарної поведінки лише за допомогою нагород. Він вказував, що таке спілкування батьків з дітьми призводить до морального розбещення дітей.

Автор “Книги для батьків” стверджував, що справжній авторитет у дітей мають ті батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, які беруть активну участь у громадському житті. Такі батьки, згідно із зауваженнями педагога, уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми шкільними та позанавчальними справами, поважають їхню людську гідність.

З-поміж багатьох факторів, які впливають на виховання дітей, А.С. Макаренко головне місце відводив власне структурі сім'ї. Виступаючи на

одній із читацьких конференцій, він відзначив, що “питання про структуру сім’ї, про її склад, про характер має кардинальне значення”. Він вважав, що серйозно спотворює емоційно-моральний розвиток дитини структурна незавершеність сім’ї. Відсутність одного з батьків негативно позначається на вихованні дітей у зв’язку з неідентичністю ролевих функцій батька і матері. А.С. Макаренко наголошував, що діти дуже важко переживають невлаштовані стосунки між батьками, стають скритними, нервовими, недовірливими. На думку педагога, ширшими виховними можливостями володіє багатодітна сім’я. Соціальна цінність становлення особистості дитини в багатодітній сім’ї полягає ще і в тому, що тут створюються сприятливі умови для формування колективістської спрямованості особистості.

Наукові дослідження психологів і педагогів засвідчують відсутність прямої залежності ефективності виховних можливостей сім’ї від її кількісного складу. Різновіковий дитячий колектив у багатодітній сім’ї реалізує свої виховні можливості лише за умови позитивної моральної спрямованості способу життя сім’ї. Тому було б помилкою вважати, що кількість дітей у сім’ї сама по собі визначає якість виховання.

Чільне місце в спадщині А.С. Макаренка посідає проблема виховання дітей у неповній сім’ї, причиною якої можуть бути різні фактори: смерть одного із батьків, велика кількість розлучень тощо. У неповній сім’ї, як зазначав педагог, процес виховання ускладнюється, оскільки діти значну частину часу бездоглядні, неконтрольовані, перебувають на вулиці, нерідко контактують з аморальними людьми.

Велику увагу А.С. Макаренко приділяв співпраці батьків із різноманітними громадськими та навчально-виховними установами. У переліку методів такої роботи просвітитель виокремлював прес-конференції, зустрічі “за круглим столом”, батьківські ознайомлення з педагогічною літературою, перегляд фільмів на педагогічні теми, вечори сімейних традицій, виставки тощо.

А.С. Макаренко сміливо поставив проблему виховання молодого покоління в праці, розробив глибоко обґрунтовані та перевірені на практиці методи трудового виховання. Він практично здійснив досвід поєднання навчання з продуктивною працею в умовах комуні, мріяв використати його в загальноосвітній школі шляхом наближення школи до життя, до виробництва. Видатний педагог-практик вважав дитинство важливим періодом у становленні людини як суб’єкта праці. Цінними є ідеї А.С. Макаренка про зміст, значущість і шляхи трудового виховання в сім’ї. Працю в сім’ї він розглядав як засіб усебічного та гармонійного виховання особистості.

З-поміж проблем сімейного виховання центральною є проблема його змісту. Під впливом ЗМІ, західної кіно- й відеопродукції руйнуються глибоко вкорінені національні специфічні риси українського менталітету, натомість спостерігається намагання батьків відшукати новий рецепт, що сприяв би належному вихованню дитини. А саме від такого підходу до розв’язання питання сутності виховання і застерігає А.С. Макаренко.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави зробити **висновок**, що в багатьох своїх працях А.С. Макаренко розглянув широкий спектр проблем, пов’язаних із вихованням підлітків, особливо наголосив на проблемі виховання дітей у родині. Погляди вченого на сімейне виховання протягом його педагогіч-



ної діяльності зазнали певної еволюції та були зумовлені соціально-економічними змінами в суспільстві. Зазначимо, що сьогодні, в умовах нової незалежної України, окремі положення педагогічної системи А.С. Макаренка не втрачають своєї значущості, особливо це стосується сфери сімейного виховання.

**Список використаної літератури**

1. Макаренко А. Книга для батьків / А. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1980. – 327 с.
2. Макаренко А.С. Твори в семи томах / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 4. – 523 с.
3. Макаренко А.С. Вибрані твори : у 2 т. / А.С. Макаренко. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1950. – Т. 1. Педагогічна поема. – 532 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.02.2013.*

---

**Прикотенко Т.А. Актуальность взглядов А.С. Макаренко на воспитание ребенка в современной семье**

*В статье раскрываются, анализируются и обобщаются актуальные вопросы гармоничного воспитания детей в семье по теоретическим положениям А.С. Макаренко. Выясняются требования, которые выдвигаются украинскими педагогами перед родителями.*

**Ключевые слова:** украинские педагоги; семейное воспитание; интеллектуальное, моральное, эстетическое развитие в семье.

**Prykotenko T.A. Relevance views Makarenko on the education of the child in the modern family**

*In the article there are mentioned, analyzed and generalized actual questions of harmonic children's upbringing in family by theoretical statutes of A. Makarenko. There are opened demands which are advance by Ukrainian pedagogical idea to the parents.*

**Key words:** Ukrainian pedagogues; family upbringing; intellectual, moral, esthetical development in family.

### ВНЕСОК Є. ЗЯБЛОВСЬКОГО У ПІДГОТОВКУ ПІДРУЧНИКІВ ПІСЛЯ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1804 Р.

*Статтю присвячено змісту підручників географії та статистики, які були підготовлені Є. Зябловським. Розглянуто чинники появи цих засобів навчання. Виявлено напрями їх еволюції, визначено позитивні та негативні риси.*

**Ключові поняття:** географія, гімназія, училище, підручник, зміст, засоби навчання.

Основою для статті стало недостатнє висвітлення питань змісту підручників із географії та статистики першої половини ХІХ ст., які виступають важливим джерелом інформації про розвиток географічної освіти. Крім того, ці засоби навчання дають уявлення про природу, населення та господарство різних регіонів Росії того часу.<sup>1</sup>

Питання становлення і розвитку шкільної географії та її забезпечення засобами навчання розглядалися в працях М. Баранського, А. Баркова, О. Борзова, В. Буданова, Л. Весіна, О. Івановського, В. Кістяківського, В. Корнеєва, Л. Мельничук, С. Поздняк, А. Сиротенко, О. Топузова, І. Шоробури. Зокрема, Л. Весін зробив історичний огляд підручників географії, виданих в період 1710–1876 рр. І. Шоробурою розглянуто період 1800–1864 рр., який вона характеризує в якості етапу формування елементів шкільної географічної освіти.

**Мета статті** – проаналізувати зміст підручників географії та статистики, які були підготовлені Є. Зябловським. Розглянути їх еволюцію впродовж трьох десятиліть, визначити позитивні та негативні риси.

На початку ХІХ ст. під тиском передової громадської думки в Росії реалізується політика освіченого абсолютизму, спрямована, зокрема, на створення державної системи освіти. У 1802 р. було створено Міністерство народної освіти, а в 1804 р. опублікований Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам. За ним основними типами навчальних закладів було визначено парафіяльні школи, повітові училища, гімназії, університети. Їх поява зумовила необхідність підготовки підручників із різних предметів.

У першій третині ХІХ ст. найбільшу кількість підручників із географії та статистики Росії підготував професор Санкт-Петербурзького педагогічного інституту, а згодом університету – Є. Зябловський. Уже у 1807 р. вийшли три його праці: “Новейшее землеописание Российской империи”, “Краткое землеописание Российского государства” та “Всеобщая география Российской империи”.

“Новейшее землеописание Российской империи” було підготовлене на замовлення Міністерства народної освіти. На думку автора історичного огляду підручників географії Л. Весіна, “ця географія складена досить докладно. Країна розглянута з усіх боків” [1, с. 110]. Основний зміст “Новейшого землеописання...” складається із чотирьох глав: “Про межі, розмір, води, якість землі, клімат і твори держави”, “Про кількість жителів, їх покоління, мови і віросповідання”, “Про вправи народні”, “Про державний герб, образ правління і

поділ держави на частини”. У першій главі, зокрема, подано описи багатьох географічних об’єктів Росії. При цьому їх докладність залежить від розміру і значення конкретного об’єкта. Прикладом досить ґрунтовного опису може слугувати Дніпро. Тут є відомості про географічне розташування та господарське використання річки (зрошення, судноплавство, сплав лісу); оцінено можливості судноплавства на різних ділянках (названі основні недоліки – мілини і пороги); включені відомості про найважливіші притоки [5, с. 14–16].

В описах переважають географічні відомості. Об’єкт, розташований у більш освоєній, європейській частині, значну увагу приділено їх господарському використанню. Водночас матеріал переважаний фактичними даними, не проведений відбір найбільш значущих об’єктів. Так, описано 40 річок, включаючи другорядні. При цьому розподілені вони без урахування розмірів або значення.

Деякі глави, наприклад “Роды земель и камней”, мають відверто довідковий характер: на восьми сторінках розміщена інформація про 36 мінералів і гірські породи [5, с. 50–57]. Такий характер викладу матеріалу не враховує психологічних можливостей учнів щодо його сприйняття.

У другій главі, крім кількості жителів, їх поколінь, мови і віросповідання, характеризуються окремі народи. Можна погодитись із думкою Л. Весіна, що “племінний склад мешканців розглянуто дуже докладно” [1, с. 110]. Відзначимо, що до “слов’янського племені” автор зараховує росіян, як народ пануючий в Російській державі та поляків, “що повсюди живуть в приєднаних від Польщі губерніях” [5, с. 92]. Про українців чи білорусів мова не йде.

Третя глава присвячена вправам народним (“упражнениям народным”). У четвертій основну увагу приділено характеристикам губерній і “областей, що їх не становлять”. Це вказує на переважання політико-адміністративного та номенклатурного матеріалу.

Таким чином, у підручнику подано матеріал про численні природні об’єкти Росії, її населення й господарство. Інформація переважно географічна, причому подані обидві її складові – фізико- та економіко-географічна. Описи найбільших географічних об’єктів досить докладні. Водночас вони сухі та переважані фактичними даними, що надзвичайно ускладнює вивчення курсу. Деякі розділи являють собою зібрання різнохарактерних, мало систематизованих відомостей. Недостатньо використовується генералізація з метою відбору найбільш значущих об’єктів. Це призводить до їх невиправдано великої кількості та надзвичайно коротких характеристик, як правило, позбавлених порівнянь, аналізу й узагальнень (зазвичай вказується географічне розташування, яке можна встановити за допомогою карти). Тобто автор часто обмежується формальним розташуванням об’єктів без урахування їх специфічних особливостей. Іноді спільно характеризуються об’єкти природи та продукти людської діяльності.

“Краткое землеописание Российского государства” – порівняно невеликий підручник, що складається із трьох глав. Він був виданий від Головного управління училищ, що свідчить про цільову аудиторію підручника. Л. Весін відзначає, що цей землеопис є скороченням “Новейшего землеописания Российской Империи” [1, с. 111]. Із цим можна погодитись лише частково: в “Кратком землеописании...” повністю відсутня глава, де розглянуто вправи народні, також немає частини параграфів, присвячених рослинам. Хоча кількість розглянутих

об'єктів зменшена (наприклад, замість 40 річок, розглянуто 25) [4, с. 4–10], підручник надзвичайно насичений географічними фактами і більше нагадує довідник.

У тому самому році Є. Зябловський видав “Всеобщую географию Российской империи” в трьох частинах. Змістовно вона багато в чому повторює попередні підручники. Незважаючи на це, більшість описів не дублюються і мають відмінності у викладенні інформації. Так, розглядаючи слов'янські народи [2, с. 2–3], крім росіян і поляків, автор окремо виділяє козаків. При цьому поділяє їх на вісім груп, серед яких малоросійські, бузькі та чорноморські.

Таким чином, більшість тем у підручниках, що вийшли в 1807 р., повторюються. Але в “Новейшем землеописании...” значно більше інформації і є окрема глава, присвячена “вправам народним”. Ілюстрації у підручниках відсутні, за винятком зображень гербів і мундирів у “Новейшем землеописании...”.

У зв'язку з розвитком товарно-грошових відносин, на початку XIX ст. зростає інтерес до економіко-географічних відомостей. Поступово складовою географічної освіти стають курси статистики. З'єднати статистику і географію ще в кінці XVIII ст. зумів А. Бюшінг у своїй праці “Новое землеведение или общая география” (він кілька років працював у Росії). Зазначимо, що у той період під “статистику” розуміли всебічний опис держав. Є. Зябловський вважав, що “статистика є ґрунтовне пізнання дійсних визначних пам'яток певної ні є держави” [6]. У 1808 р. він видав працю “Статистическое описание Российской империи” в п'яти частинах, в якій було розглянуто багато географічних питань, включаючи фізичну і, особливо, економічну складову. Порівняно з підручниками географії в цій праці більше елементів аналізу й узагальнень. Але основний матеріал також є переліком фактичних відомостей. Частина інформації подано у вигляді таблиць, більшість з яких не стає засобом для подальшого аналізу. Зазначимо, що Є. Зябловський був представником державознавства школи Ахенвалля (Німеччина). Для неї характерне прагнення дати якомога більше описово-інформаційного матеріалу, за відсутності справжнього наукового дослідження.

Підручники Є. Зябловського не одноразово перевидавалися, при цьому автор розглядав нові (приєднані) території, і, за деякими виключеннями, оновлював статистичні дані. Відбувалися і більш важливі зміни. У 1810 р. вийшло “Землеописание Российской империи для всех состояний” в шести частинах. “Цей об'ємний землеопис, що складається з 2761 сторінок, не враховуючи великого вступу і алфавітного покажчика, є єдиним повним описом Росії” [1, с. 119]. Аналіз його змісту свідчить про те, що автор не тільки збільшив кількість розглянутих об'єктів, а і доповнив характеристики раніше описаних. У праці використано матеріали, зібрані російськими дослідниками і мандрівниками. Це дало можливість включити багато даних про природні умови країни. Важливо і те, що “Землеописание Российской империи для всех состояний” було першим університетським курсом географії Росії.

У 1822 р. як підручник для гімназій було видано “Землеописание Российской империи, Царства Польского и Великого княжества Финляндского”, а для повітових училищ – “Краткое землеописание Российской империи, Царства Польского и Великого княжества Финляндского”. Порівняно з виданням 1807 р. в “Землеописании Российской империи...” дещо змінена послідовність тем, не

розглянуто вправи народні (очевидно, це пов'язано з включенням їх описів у праці зі статистики); додані нові теми (зокрема, “Воздушные течения и доброта воздуха”), збільшено кількість розглянутих об'єктів, наприклад, річок. Відзначимо, що розглядаючи слов'янські народи автор вже за особливостями мови поділяє їх на великоросів і малоросів, а козаків зараховує до природних росіян [3, с. 455].

Останнє видання “Географии Российской империи” було здійснене в 1837 р. Воно майже повністю повторює “Краткое землеописание Российской империи, Царства Польского и Великого княжества Финляндского”, яке вийшло на 15 років раніше.

**Висновки.** Таким чином, Є. Зябловським було створено підручники для університетів, гімназій і повітових училищ. На першому етапі вони сприяли розвитку географічної освіти тому, що містили велику кількість відомостей про природу, населення і господарство Росії. Зберігаючи наступність, автор працював над удосконаленням своїх праць. Але їх еволюція не привела до якісних змін. Вона йшла за такими напрямками: збільшення кількості розглянутих об'єктів, ширше використання планів характеристик, уточнення наявних і збір нових даних про географічні об'єкти, видалення другорядних і помилкових відомостей, ширше використання даних дослідників і мандрівників, опис нових (приєднаних) територій. До позитивних рис можна зарахувати наявність розгорнутих характеристик окремих, найбільш значущих географічних об'єктів (наприклад, найважливіших річок). Водночас для його праць характерні шаблонність; сухий, номенклатурно-довідковий виклад матеріалу (у першу чергу, для коротких курсів); недостатня увага до порівнянь, аналізу й узагальнень; відсутність відгуку на актуальні праці західних географів (зокрема, К. Ріттера, який із 1817 р. почав публікацію своєї фундаментальної праці “Землезнаводство відносно природи та історії людства”). Своїм завданням Є. Зябловський вважав “не випустити з уваги предмет, про який є відомості, і описати його в своєму місці” [7]. Тому, якщо перші його підручники мали прогресивне значення, то останні видання стримували розвиток географічної освіти в Росії. Зазначимо, що на подальше оцінювання його праць значною кількістю фахівців і суспільних діячів (здебільшого вкрай негативне) вплинуло те, що за своїми політичними поглядами Є. Зябловський був реакціонером.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути інші засоби навчання географії першої половини XIX ст.

#### **Список використаної літератури**

1. Весин Л.О. Исторический обзор учебников общей и русской географии, изданных со времен Петра Великого по 1876 г. (1710–1876) / Л.О. Весин. – СПб., 1877. – 447 с.
2. Зябловский Е.Ф. Всеобщая география Российской империи: в 3 ч. / Е.Ф. Зябловский. – М. : Типография С. Селивановского, 1807. – Ч. 3. – 201 с.
3. Зябловский Е.Ф. Землеописание Российской империи, Царства Польского и Великого княжества Финляндского / Е.Ф. Зябловский. – СПб., 1822. – 591 с.
4. Зябловский Е.Ф. Краткое землеописание Российского государства / Е.Ф. Зябловский. – СПб., 1807. – 187 с.
5. Зябловский Е.Ф. Новейшее землеописание Российской Империи : в 2 ч. / Е.Ф. Зябловский. – СПб. : Типография И. Глазунова, 1807. – Ч. 1. – 342 с.
6. Зябловский Е.Ф. Статистическое описание Российской империи : в 5 ч. / Е.Ф. Зябловский. – СПб., 1808. – Ч. 1. – 207 с.

7. Никитин Н.П. К.И. Арсеньев и его роль в развитии экономической географии в России / Н.П. Никитин // Вопросы географии. – 1948. – Сб. 10. – С. 3–40.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

---

**Стадник О.Г.** Вклад Е. Зябловского в подготовку учебников после образовательной реформы 1804 г.

*Статья посвящена содержанию учебников географии и статистики, которые были подготовлены Е. Зябловским. Рассмотрены причины появления этих средств обучения. Выявлены направления их эволюции, определены положительные и отрицательные черты.*

**Ключевые понятия:** география, гимназия, училище, учебник, содержание, средства обучения.

**Stadnyk O.H. E. Zyablovskogo contribution to the preparation of textbooks after the educational reform in 1804**

*The article is devoted the content of textbooks for geography and statistics, prepared by E. Zyablovskim. The reasons for the occurrence of these training tools. Identified areas of their evolution, there is a positive and negative features.*

**Key words:** geography, high school, college, textbook, content, learning tools.

### ВИСВІТЛЕННЯ ЕВОЛЮЦІЇ ПОГЛЯДІВ НА ОЛЮДНЕННЯ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

*У статті подано педагогічні передумови визрівання та становлення гуманістичної позиції в освітній сфері. Здійснено короткий аналіз гуманістичних ідей, запропонованих педагогами-мислителями у вітчизняному дискурсі. Пошукові дослідження дають підставу стверджувати: глибокий аналіз історичної та сучасної спадщини дасть “друге дихання” розвиткові феномену педагогічної діяльності на засадах гуманізму як базової категорії педагогіки.*

**Ключові слова:** гуманізм, гуманістична ідея, педагогічні концепти, педагого, гуманістичний потенціал, педагогічна діяльність, ціннісні орієнтації.

В освітній системі України нового століття швидко зростає потреба в модернізації окремих її елементів з урахуванням викликів глобального світу. Головний із цих викликів – лобювання пріоритету світового економічного розвитку й установка на збільшення споживання. Унаслідок цього поступово набувають актуально-перспективного характеру спроби “реінкарнації” найбільш потужних ідей педагогів-гуманістів минулого, в яких наскрізною думкою є ідея про рівність умов існування, справедливість і братерство всіх людей.<sup>1</sup>

Сутність і значущість вказаної проблеми була розглянута багатьма дослідниками з різних сторін і отримала численні варіанти та підходи до її розв’язання.

Дослідницька спадщина в педагогіці та суміжних науках про людину відкрила перспективи для фундаментального теоретичного осмислення педагогічної діяльності на засадах гуманізму і вказує на посилення значення тих наукових досліджень, які розкривають механізми руху до більш ефективного типу педагогічної діяльності, домінуючою характеристикою якої є вільний вияв людяності в почуттях, свідомості та волі, незалежно від будь-яких довготривалих соціальних негараздів або тимчасових локальних ускладнень.

Критичний аналіз уже відомих шляхів розв’язання проблеми засвідчує, що існуючі теоретичні та методичні уявлення про цей феномен є здебільшого частковими, концептуально не скоординованими, нерідко суперечливими. Між тим, гуманізація педагогічної діяльності вчителя може стати тим універсальним резонансним фактором, який сприятиме відродженню екзистенційних смислів існування людини на Землі.

**Мета статті** – висвітлити еволюцію поглядів на олюднення вчительської діяльності у вітчизняній педагогічній спадщині.

Огляд першоджерел, наукових, монографічних видань, архівних документів доводить, що українськими педагогами були чітко визначені орієнтири гуманістично спрямованої виховної та навчальної діяльності. Ці матеріали переконають, що вчитель повинен будувати свої відносини з дітьми, керуючись засадами гуманізму: приязним словом, порадою, а не на жорстокості та зневазі.

Вимагаючи від учителя постійного морального розвитку, О.В. Духнович, зокрема, писав, що вчитель має бути взірцем чесності й порядності, тому що він – це “дзеркало, дивлячись в яке, молоді юнаки бачать свою процвітаючу добродієність” [4, с. 23]. Шлях учителя до цього взірця полягав в устремлінні до добродіяння: “Сили духовні, – зазначав О.В. Духнович, – виправляються через неперервну старанність до добра” [5, с. 207]. “Похвала та любов заохочує на добро, а любовне нагадування <...> від зла відвертає людину” [5, с. 205]. Учений розкриває важливу думку про те, що саме треба виховувати вчителів в собі та інших під час навчального процесу: навчити стримувати себе, гнів переборювати, щоб руки не брали чужого, істину говорити (не брехати); сором’язливість і добродієність – кращий шлях до честі й високої моралі; не дозволяти дітям пришіптуватися, давати прізвиська і вказувати на тілесні недоліки; пропагувати між дітьми любов тощо.

Визначальними вважалися любов, повага і вимогливість до дитини. “Педагогія – є мистецтво мистецтв, – писав О.В. Духнович, – і тому педагог усіх мистців своїм званням перевищує, він є бог, який не яку-небудь ламку річ, а людину й людство впорядковує (улаштовує)...” [5]. Учений зазначав, що будь-хто, хто себе призначає вчителі, повинен мати якості, які необхідні для наставлення юнацтва.

В архівних матеріалах і документах знаходимо свідчення про ставлення офіційних кіл до використання у шкільній практиці гуманного потенціалу змісту освіти та методичного арсеналу вчителя. Зазначено, що вчитель повинен володіти для цього необхідними якостями, колом знань, мистецтвом виховання і навчання. А це, у свою чергу, висуває значні вимоги до його підготовки з метою здійснення виховних завдань у процесі навчання. Вчителю рекомендувалося “приспосовуватися до схильностей дитини”, мати психолого-педагогічні, навіть юридичні й економічні знання, взагалі “здобувати знання з усіх життєвих наук”.

Аналіз циркулярів навчальних округів України свідчить, що поза увагою офіційних кіл не залишився гуманістичний потенціал особистості вчителя, навіть розроблялися спеціальні завдання для проведення практичних виховних заходів під час навчання.

Відзначимо, що матеріали про вчителя друкувалися здебільшого під гуманістичними гаслами:

1. “Чи бажаєте ви потурбуватися про своїх дітей? Потурбуйтеся перш за все про їх учителя” [3];
2. “Не будемо короткозорі і, турбуючись про школу, не забудемо про її вчителя” [8].

Більшість педагогів обстоювала погляди, що авторитет учителя міститься в його особистості, а не в зовнішніх показниках, таких як посада і влада. Утвердженню авторитету сприяють гуманне ставлення до учня, серйозність, моральні якості, тверді переконання, відсутність нотацій і сентенцій, самостійність учителя, відповідна підготовка, матеріальна забезпеченість.

Проаналізувавши стародавні уявлення про особистість учителя та її розвиток і формування, можна дійти висновку, що ефективність його діяльності визначалася в основному особистісними якостями (благочестя, непорочність, дотримання Божих заповідей) та знанням того предмета, який викладався. Пізніше до цього переліку додалося ставлення до учнів.



Справжнім відкриттям гуманістичної педагогіки, в основу якої покладені ідеї людяності, стала педагогічна діяльність К.Д. Ушинського, у теорії якого провідне місце посідала особистість учителя. Він підкреслював: "...багато чого залежить від загального розпорядку в закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, котрий стоїть віч-на-віч із вихованцем: вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень" [11, с. 78–79]. Видатний педагог зауважував: "...у кожного наставника <...> важливим є не тільки вміння викладати, а й характер, безпосередність і переконання" [11, с. 63], "у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що жива сила видобувається із живого джерела людської особистості" [13, с. 47]. У зв'язку із цим учений стверджував, що вчитель повинен отримати різнобічну підготовку. Крім того, він має ретельно й старанно ставитися до занять, уміти своєю "моральною природою" викликати повагу до себе, збудити дитячу самоповагу. Необхідно також приділити увагу педагогічному досвіду й педагогічному такту як важливим характеристикам професіоналізму педагога.

Гуманізм – основна характеристика й головна риса педагогічної системи К.Д. Ушинського. Без гуманізму не може бути красивим життя і не може бути красивою істина. "Бог знає, як багато шкоди завдали людству картини воєн, що їх розказували дітям із захопленням, де говорилося про тріумф переможців, а не про страждання переможених, або картини пустої величі, яка коштувала людям стількох сліз, праці, крові та жертв. У зв'язку з цим треба було б переробити не одну сторінку в наших підручниках з історії. Ми не можемо також виправдати тих натуралістів, які привчають дітей байдуже дивитися на страждання тварин, і думаємо, що поки не зміцніли почуття в людини, треба задовольнятися при викладанні природничих наук картинами, чучелами тощо" [14, с. 387].

Дбаючи про людське ставлення вчителя до дитини, К.Д. Ушинський сам був зразком гуманної людини. Він гаряче співчував людям у їхньому горі, допомагав їм, і в цьому бачив своє основне призначення, нещадно критикуючи гербартовську теорію виховання, яка ґрунтується на пригнобленні й ламанні волі дітей.

В основу педагогічної діяльності на засадах гуманізму К.Д. Ушинський ставить питання про те, що має бути показником людяності людини, і відразу ж дає відповідь, що усвідомлення особистістю своєї ролі, як рівної будь-якій іншій особистості та прагнення до самовдосконалення не тільки штучного, але дійсного вдосконалення у власних очах. Адже погане ставлення до тебе пробуджує в тобі ненависть і огиду. Те саме породжує твоє погане ставлення до інших.

Найбільшою перешкодою для прояву людяності вчителя К.Д. Ушинський вважає заздрість і злість.

Запорукою розвитку гуманістичного стилю вчительської діяльності К.Д. Ушинський вважав таку якість учителя, як сміливість і витримка. "Ми повністю згодні з Беном, – пише він, – який називає сміливість однією з найвеличніших якостей людської душі, без якої неможливі ні благородство діяльності, ні порядний склад думки, ні самостійність характеру" [12, с. 226].

"Щоб виробилася воля, – вчить він, – потрібно дати їй вправи і керувати цими вправами так, щоб відчуття перемоги перешкод не було пригнічене відчут-

тям невдач. У самому прагненні людини до досконалості вже лежить запорука того, що успіх спонукає її навіть незалежно від свого змісту: “я це зробив”, “я цього досягнув” у цьому є насолода, незалежно від змісту того, що зроблено і що досягнуто. Ось чому воля міцніє від діяльності. “Ламати волю” тільки тому, що вона є волею дитини, а не наставника – величезне божевілля [13, с. 268].

Так поступово формувалася думка про цінність реалізації вчителем свого гуманістичного потенціалу під час самовідданої праці, про вміння вчителя будувати спілкування з учнями без рольових обмежень.

На думку С.Л. Русової, вчитель, як і лікар, має дотримуватися у своїй діяльності принципу “не зашкодь” і брати до уваги здібності учня, котрі він одержав від природи. Педагог повинен навчитися створювати умови, в яких діти б слухали його з поваги до нього, а не зі страху. Між ними повинні бути щирі й сердечні відносини, щоб дитина могла довірити своєму вихователю всі свої таємниці – і свої радості, і своє горе. “Діти повинні вірити своєму керівникові та бути впевненими, що його вимоги справедливі й завжди скеровані для добра дітей. Ці вимоги повинні бути завжди продуманими – не занадто суворими і переважно такими, щоб діти їх могли виконати. Вони повинні мати зрозумілу для дитини мету – чи то захист дитини від певних ушкоджень і небезпеки, чи то заклик до морального вдосконалення” [9, с. 6].

С.Л. Русова застерігала: необхідно, щоб кожен учитель переміг свій егоїзм на користь товариських відносин із дітьми. Найкращий спосіб зменшити егоїзм – зміцнення вчителем у собі почуття любові до дітей, до рідних, до людей взагалі, пробуджуючи почуття терпимості й насолоди від пожертви. Чим далі вчитель зростає, тим більше в нього виникає потреба в сторонньому оцінюванні своєї діяльності. Він уже не задовольняється похвалою чи осудом тільки батьків, а шукає співчуття у дітей. Саме із цього моменту, як зауважує С.Л. Русова, починається морально-соціальне зростання вчителя й розвиваються соціальні доброчинності – відчуття обов’язку й дух дисципліни.

“Мені при вході до школи перш за все впадає в очі настрій школи, її дух, які, на моє переконання, слугують найкращим критерієм виховного впливу школи на учнів”, – писав С.І. Миропольський [8, с. 21].

С.Й. Гессен довів, що “завданням будь-якої освіти є залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства. Поділ культури визначає і поділ освіти на її види. Відповідно до цього і педагогіка, як загальна теорія освіти, розпадається на відповідну кількість розділів: теорію моральної, наукової, художньої, релігійної, господарської освіти” [2, с. 36]. Таким чином, педагог виділив найважливіші види педагогічної культури, не називаючи їх.

П.П. Блонському належить відома в історії педагогіки стаття “Учитель, стань людиною!”, котра була спрямована на фахівця спокійного, врівноваженого, який зважає на дитячі інтереси, добре знає свій предмет, володіє технікою проведення уроку, адже “запука успішного уроку – наявність поетичного настрою в душі вчителя, що також співає, малює, розповідає” [1, с. 140]. Ученому належить ідея непрямого впливу на учнів. Він також приділяв увагу психологічній самопідготовці вчителя.

У зв’язку із цим С.Т. Шацький вважав, що треба постійно ставити високі вимоги й приділяти увагу органічному поєднанню культури розуму вчителя з

культурою почуттів. Виділяючи такі елементи дитячого життя, як фізичний розвиток, розумове, соціальне, емоційне життя, гру і працю, С.Т. Шацький передбачав удосконалення особистості вчителя за такими самими параметрами. Учений зазначав, що педагог – громадський працівник із широким горизонтом, педагог – організатор своєї справи, організатор дитячого життя, педагог – умілий спостерігач і дослідник. На думку С.Т. Шацького, це такий тип учителів, якого вимагала нова школа [15].

Завдяки самовідданій праці та величезному таланту А.С. Макаренка гуманістичні вимоги до педагога були реалізовані не тільки в теорії, а й на практиці. Ідея гуманізації педагогічної діяльності як феномену педагогіки була піднята на новий щабель розвитку, що забезпечило Україні провідне місце у світовому педагогічному просторі.

У результаті тривалого теоретико-експериментального дослідження А.С. Макаренко обґрунтував таку модель педагогічної діяльності, яка й досі не реалізована в масовій практиці. Підходячи до педагогічної діяльності вчителя як до творчого процесу, А.С. Макаренко вважав особистісно-гуманне ставлення вчителя до вихованця найпотужнішим засобом розвитку творчих можливостей дітей. Відомо багато прикладів хвилюючої доброти педагога відносно своїх вихованців. Визначні педагоги ніколи не вважали турботу про свою позицію щодо дітей і характер міжособистісних відносин певним “тягарем” у педагогічній теорії. Саме добрі, а інколи й хвилюючі відносини вихованців у всіх сферах життя, стверджував А.С. Макаренко, повинні бути найголовнішим об’єктом виховання. Він не уявляв педагогічної діяльності без позитивного у відносинах і життєдіяльності. Для цього створювалися такі умови, щоб і найслабший учень переживав радість успіху і на цій основі з кожним етапом навчання піднімався на вищу сходинку свого розвитку. Разом із тим А.С. Макаренко застерігав від гіпертрофії “індивідуального підходу, що виявляється в пасивному спрямуванні за кожним індивідуумом, у безнадійній спробі впоратися з масою вихованців <...> внаслідок розрізнених занять із кожною людиною зокрема” [7, с. 47]. Не менш небезпечне також прагнення “постригти всіх однаково, втиснути людину в стандартний шаблон, виховувати вузьку серію людських типів” [7, с. 45].

Розглядаючи сутність діалектики реалізації гуманістичного потенціалу в діяльності вчителя, В.О. Сухомлинський переконливо довів, що є головним у педагогічній діяльності.

“...Завжди я дбав про те, щоб мої вихованці переживали багатогранні відтінки таких благородних почуттів, як співчуття, жаль, тривога і неспокій за добро, благо і радість інших людей, докори сумління. Мене завжди турбувало: а чи мій вихованець, зустрівшись із людиною, відчуває, що в неї неспокійно на серці, що вона переживає глибоке затамоване горе? Чи вміє підліток прочитати в людських очах горе, відчай. Я вважав, що ця азбука емоційної культури є разом із тим азбукою морального благородства, без якого неможливі справжні братерство людей, непримиренність до зла, дружба, щастя, відданість високим ідеалам” [10, с. 314].

“Тільки тоді, коли скрипка настроєна, на ній можна грати. Тільки тоді, коли людина збагнула азбуку емоційної культури, її можна виховувати” [10, с. 314]. Таким чином, у педагогічній практиці В.О. Сухомлинського й А.С. Макаренка на першому місці поставало завдання – сформулювати особисті

переконання вихованців, особисті погляди, перетворити істини “у живу плоть і кров вчинків, поведінки”; виховати почуття людяності, чутливості до добра. Чим багатші, різноманітніші інтереси дитини до людей, тим більше радості вона знаходить у творенні добра.

**Висновки.** Наші пошукові дослідження дають підставу стверджувати: глибокий аналіз історичної та сучасної спадщини дасть “друге дихання” розвитку феномену педагогічної діяльності на засадах гуманізму як базової категорії педагогіки.

У більшості випадків, не вживаючи терміна “гуманізація”, автори шукають ідентичні за змістом напрями досягнення гармонії внутрішнього світу людини та способів її об’єктивації у зовнішній світ як цінність, результат, критерій, систему, процес, принцип, та, зрештою, як спосіб виживання людства. Остання теза пов’язується нами зі зростанням матеріально-технічних можливостей окремих індивідів, що внаслідок більш ніж вікове панування технократичних ілюзій привели людство до лихоліть екологічного й екзистенційного характеру.

Наукові факти й 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, що найбільш повно відображено в еволюції гуманістичної ідеї в педагогічній науці.

Ця концепція підтвердилася під час глибокого аналізу педагогічної спадщини А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та інших відомих педагогів-мислителів минулого.

На думку авторів, процес гуманізації не можна розглядати окремо від активності самої особистості вчителя та її діяльності. Гуманізація саме і покликана спрямувати активну внутрішню та зовнішню діяльність людини на гуманістичні професійні цілі, що робить життя вчителя осмисленим, виробляє імунітет проти конформізму і тоталітаризму, який міститься у пробудженій, не сплячій совісті. Це дає людині можливість чинити опір усьому деструктивному, що є в ній самій і навколо неї.

#### Список використаної літератури

1. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения / П.П. Блонский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 678 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен ; [отв. ред. и сост. П.В. Алексеев]. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
3. Дикань В.С. Рефлексивный подход в теории и практике подготовки будущих педагогов в университетах США (педагогический аспект) : дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : 13.00.04 / В.С. Дикань. – Симферополь, 1999. – 228 с.
4. Духнович А.В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / А.В. Духнович. – Львов: Типом. Институт Старопичийского, 1857. – Ч. 1. Психология общения. – 318 с.
5. Духнович О.В. Твори: в 4 т. / О.В. Духнович. – Братіслава, 1962. – Т. 2. – 733 с.
6. Константинов Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 376 с.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко ; сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
8. Миропольский С.И. Идеи воспитывающего обучения в применении к народной школе / С.И. Миропольский // Журнал Министерства просвещения. – 1971. – № 153.

9. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. – Прага, 1927. – 109 с.
10. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–659.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.; Л. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 8. – 1950. – 517 с.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – СПб., 1895. – Т. 1. – Изд. 9.
13. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1949. – 418 с.
14. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: вибрані пед. твори / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1949. – 416 с.
15. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С.Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 2. – 476 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.*

---

**Сущенко А.В. Презентация эволюции взглядов на очеловечивание учительской деятельности в отечественном педагогическом наследии**

*В статье представлены педагогические предпосылки вызревания и становления гуманистической позиции в образовательной сфере. Осуществлен анализ гуманистических идей, предложенных педагогами-мыслителями. Исследования дают основание утверждать: глубокий анализ исторической и современной практики даст “второе дыхание” развитию феномена педагогической деятельности на принципах гуманизма как базовой категории педагогики.*

**Ключевые слова:** гуманизм, гуманистическая идея, педагогические концепты, педагоги, гуманистический потенциал, педагогическая деятельность, ценностным ориентациям.

**Sushchenko A. Coverage of the evolution of views on humanizing teaching activities in the national educational heritage**

*The paper presented educational prerequisites maturation and development of humanistic positions in the education field. Done brief analysis of humanistic ideas proposed by teachers thinkers in the national discourse. Search research gives reason to say: in-depth analysis of historical and contemporary heritage will “second wind” phenomenon develop educational activities on the basis of humanism as a basic category of pedagogy.*

**Key words:** humanism, humanistic idea, pedagogical concepts, teachers, humanistic potential, teaching, value orientation.

**ВИХОВАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ  
В ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ  
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ А.С. МАКАРЕНКА**

*У статті проаналізовано педагогічні теорії А.С. Макаренка, де розглянуто проблему виховання безпеки життєдіяльності в організації трудової діяльності вихованців, проблему формування здорового способу життя та фізичного розвитку дітей.*

**Ключові слова:** система А.С. Макаренка, виховання, безпека життєдіяльності, здоровий спосіб життя, фізичне виховання.

Дедалі більш значущою та необхідною стає безпека життєдіяльності людини, яка сьогодні є запорукою формування культури здоров'я учнівської молоді, навичок здорового способу життя і безпечної активності в різноманітних життєвих ситуаціях та під час трудової діяльності. Освіта та виховання у сфері безпеки життєдіяльності покликані сформувати знання і мислення, необхідні для ухвалення обґрунтованих рішень стосовно людини, сім'ї, суспільства, держави. Згідно з висновками вчених, тенденція до погіршення здоров'я та безпеки життєдіяльності більшості дітей і підлітків спричинена несприятливими соціально-економічними умовами, заповнення суспільства негативною рекламою, пропагування сумнівних товарів, шкідливих звичок і нездорового способу життя [1].<sup>1</sup>

Зміни, що відбуваються у всіх сферах суспільного життя, актуалізують проблему безпеки життєдіяльності, підготовку як дітей, так і дорослих до безпечної життєдіяльності, до адекватних дій у різних екстремальних та надзвичайних ситуаціях, вихованні здорового способу життя.

Перед системою освіти України постають все нові завдання, оскільки велике занепокоєння спричинює і стан здоров'я молодого покоління. Майже 90% дітей, школярів, студентів мають проблеми зі здоров'ям, у 60% дітей і підлітків діагностують різноманітні дефекти фізичного розвитку, понад 50% мають низький рівень фізичної підготовки. Аналіз причин та передумов виникнення травм у дітей дає змогу стверджувати про необхідність виховання безпеки життєдіяльності. Це, у свою чергу, вимагає перегляду теорії та практики.

Один із найвідоміших педагогів, який зробив значний внесок у теорію і практику освіти та виховання, збагатив світову педагогіку, це А.С. Макаренко (1888–1939). Його педагогічна теорія та практика все більше привертає увагу широкого кола науковців.

А.С. Макаренко один із перших у радянський період розв'язував проблему формування здорового способу життя та безпеки життєдіяльності у школярів [3]. Педагоги надавали великого значення не тільки моральному, трудовому, розумовому, естетичному вихованню, а й фізичному розвитку особистості. Особливий інтерес вони вбачали у зміцненні здоров'я дітей, розвитку їхньої витривалості, загартованості, підвищенні життєдіяльності, енергійності засобами гімнастики, спортивних ігор, прогулянками, екскурсіями, туризмом, елементами війсь-

кового строю, впливом повітря, сонця, води. А.С. Макаренко розглядав фізичне виховання у тісному зв'язку з естетичним, із формуванням у дітей відчуття краси, естетичного сприйняття і творення дійсності [3, с. 93].

Необхідним чинником виховання у педагогічній системі А.С. Макаренка є праця. У “Лекціях про виховання дітей” він зазначав: “Правильне радянське виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове <...> У виховній роботі праця повинна бути одним із основних елементів” [4].

На наш погляд, вивчення педагогічного досвіду А.С. Макаренка є актуальним та необхідним при дослідженні проблеми виховання безпеки життєдіяльності молоді.

**Мета статті** – проаналізувати досвід педагогічної діяльності А.С. Макаренка щодо проблеми трудового виховання, формування відповідального ставлення до здорового способу життя, життєдіяльності та безпеки.

Літературно-педагогічна спадщина А.С. Макаренка стала об'єктом численних досліджень ще у 40-х рр. ХХ ст. і донині продовжує викликати безліч суперечливих і неоднозначних тлумачень у вітчизняних та зарубіжних педагогів.

З-поміж сучасних українських дослідників-макаренкознавців особливу увагу привертають праці І.А. Зязюна, Л.В. Крамуценка, М.М. Окси, Л.М. Пашко, А.В. Ткаченка, Л.О. Хомич, М.Д. Ярмаченка, а також російських учених Л.І. Гриценко, Л.Ю. Гордіна, В.І. Малініна, С.В. Невської та А.А. Фролова. У їхніх працях спостерігається прагнення заглибитись і об'єктивно оцінити концептуальні положення спадщини педагога, під новим кутом зору переглянути зміст, шляхи, цілі виховання за А.С. Макаренко, з тим, щоб одержати певний поштовх для подальшого розвитку педагогічної науки і практики. У рамках цих досліджень зросла кількість публікацій, у яких висвітлено життя і діяльність педагога-практика й окремі аспекти його педагогічної системи [5].

У виховному закладі А.С. Макаренка був реалізований принцип включення людини, що розвивається, у процес продуктивної трудової діяльності, котрою просякнутий весь життєвий ритм. Регулярність трудової активності, її достатня тривалість (не менше ніж 4 год на день) і залучення до неї дитини сприяли тому, що праця поступово перетворювалася на життєву потребу. Крім того, тут набула розвитку й ігрова активність.

А.С. Макаренко вважав, що працьовитість і здатність до праці не дані дитині від природи, а виховуються в ній. Із дня народження дитина живе, певним чином діє. Виховний процес на будь-якому етапі життя людини має бути спрямований на її здатність до активної соціальної діяльності. Із народження у дитини формують уміння та звички дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, правильно харчуватися, спілкуватися з людьми, бережно ставитися до природи, брати посильну участь у побутовій діяльності (прибирання житла, прання, догляд за кімнатними квітами, праця на присадибній ділянці, приготування їжі тощо). Праця має бути творчою, радісною, свідомою, основною формою прояву особистості та закладених в ній можливостей. Великої уваги заслуговують вказівки А.С. Макаренка про трудове виховання дітей у сім'ї. Він радить давати дітям навіть молодшого віку не разові доручення, а постійні завдання, розраховані на місяці та навіть роки, з тим щоб діти тривалий час несли відповідальність за доручену їм роботу і на практиці формували навички до безпечної праці. Діти можуть поливати квіти в кімнаті або в усій квартирі, накривати на стіл перед обідом, стежити за письмовим столом батька, проводити прибирання в кімнаті, обробляти певну діля-

нку сімейного городу або квітника у доглядати за ним. Весь цей час дитина не просто діє в життєвому середовищі, яке її оточує, а збалансовано існує та самореалізовується, тим самим, здійснюється виховання культури особистої безпеки.

Практика А.С. Макаренка з організації дитячої продуктивної праці на сучасному виробництві довела, що діти шкільного віку дуже швидко і без жодного перенапруження опановують складні виробничі навички, причому не тільки навички праці на складних верстатах, а й організації виробництва. На заводах електросверлів і фотоапаратів “ФЕД” в комуні ім. Ф.Е. Дзержинського виробництво було організовано так, що, працюючи щодня 4 год, вихованці під час перебування в комуні проходили технологічний процес – на різних його ступенях – від оволодіння різними станками та збирання, безпеки праці зі станками до керівництва групами, ділянками і навіть цехами. Складність і різноманітність трудових організацій і процесів на виробництві давали вихованцям змогу виявити свої схильності та здібності, розвинути таланти і своєю суспільною значущістю викликали в дітях відчуття законної гордості за важливість дорученої їм справи; крім того, вони забезпечували такий виховний результат, який закріплюється в реальних якостях вихованців, як різнобічність набутих дітьми навичок і вмінь, рис характеру. Головне, що досягалося системою суспільної діяльності, – максимальне наповнення всього життя дітей корисною справою. Кожен момент життя вихованців комуні, кожен день і все життя у цілому були насичені різноманітною працею і настільки ж різноманітним і організованим відпочинком. Фізична культура пронизувала все життя комунарів: воно було організоване як здорове, трудове життя дитячого колективу, починаючи із чистоти приміщень, дотримання правил гігієни та технічної безпеки на виробництві й закінчуючи веденням спеціальної спортивної роботи. Колектив мав багате спортивне обладнання, свій стадіон з усіма необхідними снарядами і пристосуваннями, крім того, спортивний елемент А.С. Макаренка вносив у всі колективні заходи: численні походи й екскурсії тощо.

Розглядаючи основні питання виховання безпеки життєдіяльності, необхідно визначити провідні поняття “безпеки життєдіяльності”. Тому на підставі аналізу наукової літератури ми визначили такі поняття, як: “життя” як особлива форма руху й існування всього живого у навколишньому середовищі, де головний елемент життя є людина; “діяльність” – процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла внаслідок прояву в неї певної потреби; “життєдіяльність” – властивість людини не просто діяти в життєвому середовищі, яке її оточує, а збалансовано існувати та самореалізовуватися; “безпека” – стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоду; “небезпека” – виникнення умови чи ситуації, яка існує в навколишньому середовищі та здатна призвести до небажаного вивільнення енергії, що може заподіяти шкоду людям, природному середовищу, матеріальним цінностям; “безпека життєдіяльності” – стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоди під час трудової чи іншої діяльності.

Процес виховання – це не відокремлена сфера діяльності уособлених людей, вона є цілісною системою організації життєдіяльності дітей і дорослих у сім’ї, школі, на виробництві, в соціально-природному середовищі [6].

На підставі аналізу цих понять ми можемо стверджувати, що в організації трудової діяльності вихованців А.С. Макаренка здійснювався процес виховання безпеки життєдіяльності, формування здорового й активного способу життя.



**Висновки.** Сьогодення відкриває нові можливості, а відповідно, і перспективи вивчення педагогічної системи А.С. Макаренка, воно неодмінно та неупереджено відображає її універсальний позачасовий виховний потенціал. Таким чином, сучасні вітчизняні (і не лише вітчизняні) проблеми виховання, формування здорового способу життя, безпечної праці, соціальної занедбаності дитинства, інтернаціональна педагогічна криза повертають нас до педагогічних відкриттів, які зробив ще у 20-х рр. минулого століття в українській провінції подвижник соціального виховання А.С. Макаренко, і потребують подальшого дослідження та детального вивчення.

#### Список використаної літератури

1. Кузнецов В.О. Концепція освіти з напрямом “Безпека життя і діяльності людини” / В.О. Кузнецов, В.В. Мухін, О.Ю. Буров та ін. // Інформаційний вісник “Вища освіта”. – К. : Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, 2001. – № 6. – С. 6–17.
2. Кузьменко В.Ю. Становлення та розвиток поняття “здоровий спосіб життя” / В.Ю. Кузьменко // Зб. наук. праць : [у 21 кн.]. – К. : Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – С. 117–124.
3. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / А.С. Макаренко. – К., 1957. – С. 93.
4. Макаренко А.С. Избранные произведения : в 3 т. / А.С. Макаренко ; [редкол. : Н.Д. Ярмоченко (председатель) и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – К. : Рад. Шк., 1985. – (Пед. Б-ка). – С. 399.
5. Спадщина А.С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності: 1991 – 2008 рр. : до 120-річчя від дня народж. : бібліогр. покажч. / Акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В.О. Сухомлинського, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; [упоряд. : І. О. Іванова, Т.В. Лога; вступ. ст. А.В. Ткаченко; наук. ред.: П.І. Рогова, А.М. Доркєну; бібліогр. ред. Л.О. Пономаренко; наук. консул. І. А. Зязюн; рец. Л.О. Хомич]. – К., 2008. – 154 с. – (Сер. “Видатні педагогі світу”; Вип. 4).
6. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання [Електронний ресурс] / В.Л. Омеляненко. – Режим доступу: [pidruchniki.website](http://pidruchniki.website).

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

#### **Трошчій Н.П. Воспитание безопасности жизнедеятельности в организации трудовой деятельности воспитанников в педагогической теории А.С. Макаренко**

*В статье проводится анализ педагогической теории А.С. Макаренко, где рассмотрена проблема воспитания безопасности жизнедеятельности в организации трудовой деятельности воспитанников, проблема формирования здорового образа жизни и физического развития детей.*

**Ключевые слова:** система А.С. Макаренко, воспитания, безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни, физическое воспитание.

#### **Troshchiv N.P. Nurturing life safety in the organization of work of pupils in educational theory A. Makarenko**

*The article analyzes the pedagogical theory Makarenko where the problem of life safety education in the organization of work of pupils, the issue of a healthy lifestyle and physical development of children.*

**Key words:** Makarenko system, education, life safety, healthy living, physical education.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ У СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА

*У статті розкрито теоретичні ідеї та узагальнено досвід з організації професійної орієнтації вихованців, визначено провідні тенденції розвитку проф-орієнтації дітей у педагогічній спадщині А. Макаренка.*

**Ключові слова:** *спадщина А. Макаренка, професійна орієнтація, трудове виховання, виробниче виховання, творча праця, самовизначення.*

За умов соціально-економічних перетворень в Україні особливого значення набуває вимога до молоді щодо високого професіоналізму, максимального розкриття й використання внутрішнього потенціалу особистості. Це можливо за умов свідомого і правильного вибору професії, підготовку до якої необхідно починати з профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в умовах школи.<sup>1</sup>

У зв'язку з цим значний інтерес викликає вивчення теоретико-педагогічних ідей та практичних здобутків 20–30-х рр. ХХ ст., періоду створення нової ідеології педагогічної теорії, виховання, “метою якої було формування яс-крової і самобутньої індивідуальності” (О. Сухомлинська) [5].

Видатним представником прогресивної науково-педагогічної думки та практики України першої половини ХХ ст. був А. Макаренко (1888–1939 рр.). У його багатогранній теоретичній спадщині та практичній діяльності праця, виробництво, профорієнтація займали чільне місце, розвивалися цілісно, впливаючи одне на одного.

Питання трудового виховання за методикою А. Макаренка та його життєвого шляху знайшли своє відображення у працях М. Гетьманця, І. Зязюна, С. Карпенчук, І. Кривонос, Б. Наумова, Н. Носовець, Л. Попової, І. Смолюк. У вказаних дослідженнях основи профорієнтації визначалися при розгляді системи трудового виховання А.С. Макаренка.

У розробках історико-педагогічного характеру щодо організації сучасної системи профорієнтації учнів висвітлено такі питання: умови профорієнтаційної діяльності з вихованцями (А. Кальянов), основні напрями розвитку ідей А. Макаренка щодо професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці 50–80-х рр. ХХ ст. (О. Олеярник), порівняння форм, методів професійної орієнтації 20–30-х рр. ХХ ст. у школах України та Німеччини (М. Кузів).

Аналіз вивчених матеріалів показує, що теоретичні ідеї та досвід організації профорієнтації вихованців у багатогранній спадщині А. Макаренка не були предметом цілісного дослідження.

**Мета статті** – розглянути теорію та практику організації професійної орієнтації дітей у спадщині А. Макаренка.

Особливого значення у виборі життєвого шляху вихованців А. Макаренко надавав свободі вибору різних видів праці і наполягав на їх різноманітності. Так, узагальнюючи власний досвід роботи у школі залізничників, педагог підкреслю-

вав, тільки тоді є сенс у допомозі учням у професійному виборі, коли є можливість осмислити й оцінити різні професії. Він писав: “Я всім допомагав у виборі професії, майже всі стали залізничниками, але моя допомога не мала сенсу: не було вибору, ... був маленький діапазон варіації професій: від паровозного слюсаря до паровозного машиніста”. А стимулом вибору професії для учнів була заробітна плата [4, с. 334].

Зовсім по-іншому А. Макаренко організував професійне самовизначення дітей, які до того, як потрапити до колонії, “вже вибрали собі “професію”, були нею дуже задоволені. ... Але я терпляче привчав їх до праці і до школи, показував нові шляхи людини їх очима, відкривав можливості – писав А. Макаренко. – І спочатку обережно, потім усе сміливіше ... вихованці вступали на шлях праці, захоплювали нові сфери, відкривали перспективи” [4, с. 335]. І вражало як А. Макаренка, так і сучасних дослідників його спадщини те, що учні “при виборі професії менше міркували про майбутні заробітки, про матеріальні стимули. Вони ж самі стежили за великим піднесенням нашого життя і йшли туди, де не вистачає людей, куди закликає їх партія” [4, с. 336]. Про широкий спектр вибору професій вихованцями А. Макаренка свідчить його вислів: “Мені важко сказати, що вони вибрали. Набагато легше чого вони не вибрали – це “професія” злодія або шахрая” [4, с. 336].

У виборі життєвого шляху, професійному самовизначенні вихованців А. Макаренко відводив почесне місце трудовій підготовці, вихованню трудових якостей людини, які розглядав як “підготовку і виховання не тільки майбутнього ... громадянина, а й виховання його майбутнього життєвого рівня, його добробуту” [5, с. 227]. Важливою складовою цієї підготовки він вважав творчу працю, яка можлива лише тоді, коли людина ставить до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця стає для неї основною формою прояву особистості і таланту. Таке ставлення до праці можливе лише тоді, коли утворилася глибока звичка до трудового зусилля [5, с. 227].

Для педагога було важливо створити умови для свідомого професійного самовизначення завдяки залученню вихованців до різноманітних видів професійної діяльності, розподілу праці на окремі операції. Так, при організації столярної майстерні кожен виробляв тільки одну операцію, “яка, здавалося б, не дає жодної кваліфікації, але протягом декількох років, які комунар проводить у комуні, він проходить через таку велику кількість різних операцій, переходячи, нарешті, до складних операцій, що він дійсно робився дуже кваліфікованим працівником, необхідним для широкого суспільного виробництва, а не для кустарного” [4, с. 78].

Професійному самовизначенню сприяло й особливе усвідомлення вихованцями себе і свого місця у системі ділових міжособистісних відносин на підприємстві. Хлопці у 13–14 років керували групою фрезерних станків, у 15 років – групою фрезерувальників, у 17–19 років – управляли цехом. Для цього необхідні були знання з математики, вміння читати креслення, виконувати чіткі операції на станках та проводити облік результатів виконаної роботи.

Так, трудове виховання, за словами А. Макаренка, поступово переходило у виробниче виховання, що потребувало введення додаткових уроків з креслення та посилення математичних завдань практичним змістом, озброєння вихованців

знаннями про особливості професійної діяльності. Все це зміцнювало професійні інтереси та професійний вибір комунарів.

У результаті вихованці знали виробництво, мали професію та документ про середню освіту. А. Макаренко підкреслював, що “я бачу корисність цього процесу виробництва в кожному окремому його пункті для виховання характеру людини, яка вийшла з комуні” [3, с. 232].

А. Макаренко з великою повагою ставився до своїх вихованців відносився. Він писав: “Серед них є люди, які здобули вищу освіту. Це історики, геологи, лікарі, інженери, конструктори та ін. Але у всіх у характері є особлива риса широти та різнобічності поглядів, звичок, точок зору тощо. Нещодавно приїздив до мене лікар. Я пам’ятаю, що він у нас працював шліфувальником на великому шліфувальному верстаті, де деталь доводилася до останньої ступеня точності, до сотої міліметра. Він так і працював. Цей прекрасний шліфувальник тепер лікар, але в його філософії і зараз відчувалася повага до точності. І, спостерігаючи комунарів, я бачу зараз відображення тих навичок, яких вони набули в організації виробництва та при виконанні праці” [3, с. 232].

**Висновки.** Таким чином, А. Макаренко, надаючи пріоритетного значення виробничому вихованню, організовуючи його на підприємстві, визначив мету вибору професії як вибір життєвого шляху. У ході наукового пошуку виявлено, що провідними тенденціями в педагогічній спадщині А. Макаренка щодо проф-орієнтації вихованців були:

- поетапне та поступове включення вихованців у різноманітні види професійної діяльності, введення розподілу праці на окремі операції;
- розвиток ідеї свободи вибору різних видів професії;
- розробка ідеї творчої праці, як: результату ставлення до роботи з любов’ю, свідомого бачення в ній радості, розуміння користі та необхідності праці, основної форми прояву особистості та таланту;
- розвиток ідеї особливого усвідомлення вихованцями себе і свого місця в системі ділових міжособистісних відносин;
- обґрунтування поступового переходу трудового виховання у виробниче виховання;
- творчий підхід до поєднання виробництва та навчання, результатом якого було отримання вихованцями професії та документа про середню освіту.

Подальшого аналізу потребують питання порівняння досвіду використання ідей системи трудового виховання А. Макаренка в Україні та різних країнах світу; розвитку “педагогіки для батьків” у сучасних умовах.

#### **Список використаної літератури**

1. Грищенко Л.И. А.С. Макаренко: педагогика, устремленная в будущее / Л.И. Грищенко // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 63–66.
2. Карпенчук С.Г. Педагогічні технології А.С. Макаренка і сучасність : монографія / С.Г. Карпенчук. – Рівне : РДГУ, 2001. – 352 с.
3. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко ; [сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с., 1 л. портр.– (Б-ка учителя. Пед. раздумья).
4. Макаренко А.С. Избранные произведения : в 3 т. / А.С. Макаренко ; [редкол.: Н.Д. Ярмаченко (председатель) и др]. – 2-е изд., испр. и доп. – К. : Рад. шк., 1985. – Т. 3. – 592 с.

5. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посіб. / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – С. 134.

6. Носовець Н. Принципи побудови системи трудового виховання А.С. Макаренка / Н. Носовець // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3. – С. 237–245.

7. Смолюк И.А. Экономическое воспитание старшеклассников в процессе трудового обучения : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И.А. Смолюк. – К., 1988. – 18 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Черевань И.И. Организация профориентации воспитанников в наследии А.С. Макаренко**

*В статье раскрыты теоретические идеи и обобщен опыт организации профессиональной ориентации воспитанников, определены основные тенденции развития профориентации детей в педагогическом наследии А.С. Макаренко.*

**Ключевые слова:** *наследие А.С. Макаренко, профессиональная ориентация, трудовое воспитание, производственное воспитание, творческий труд, самоопределение.*

**Cherevan' I.I. The organization of vocational guidance of pupils in the legacy of A. Makarenko**

*The article describes theoretical ideas and the experience to organize vocational guidance of pupils, identified major trends in career counseling children in the pedagogical heritage A.S. Makarenko.*

**Key words:** *heritage A.S. Makarenko, vocational guidance, employment training, industrial training, creative work, self-determination*

**ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ  
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

*У статті висвітлено особливості застосування гуманістичного підходу до підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні (1991–2010 рр.). Показано зв'язки гуманістичного підходу у професійній підготовці майбутніх залізничників з історичними подіями в Україні та розвитком транспортної галузі в досліджуваній період. Розкрито історико-педагогічний і змістово-методичний аспекти гуманізації професійної підготовки фахівців залізничного транспорту кінця ХХ – початку ХХІ ст.*

**Ключові слова:** залізничний транспорт, фахівці залізничного транспорту, гуманістичний підхід, професійна підготовка фахівців залізничного транспорту.

Протягом декількох останніх десятиліть суттєвим чином змінюються методи та підходи до підготовки фахівців залізничного транспорту. Відбуваються не лише кількісні, але й якісні зміни в оснащенні як рухомого складу, так і організації його руху. Все це вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних забезпечити ефективне функціонування залізниці та покращити надійність і вчасність перевезень. З одного боку, сучасний фахівець-залізничник не мислиться без відповідної технічної освіти, він повинен володіти також сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями. З іншого боку, на такого фахівця покладається велика відповідальність, що вимагає від нього, крім професійних знань, умінь і навичок, володіння гуманістичним мисленням.<sup>1</sup>

Висока мобільність сучасного суспільства зумовлює постійне оновлення процесу підготовки фахівців, які поряд із високим професіоналізмом мають сповідувати загальнолюдські цінності. Технократичне мислення – “це світогляд, істотними рисами якого є примат засобу над метою, часткової мети над смислом і загальнолюдськими інтересами і цінностями. Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людських переживань і гідності” [5, с. 96].

Технократичне розуміння науково-технічного прогресу не сприяє нормальному розвитку психіки людини. Гігантська техніка супроводжується технократичною ідеологією, а це шлях до морального регресу, оскільки технічний принцип “мета вимагає застосування всіх необхідних засобів” переноситься у сферу моралі, права, політики, що дає підстави людині із технократичним мисленням вважати, “що мета виправдовує засоби”, і діяти за цим правилом. Істотно вплинути на цей феномен нашого буття має саме гуманістична переорієнтація вищої освіти і за структурою, і за змістом” [6, с. 41]. Альтернативою технократичному виклику людству має стати гуманістична парадигма, яка оголошує людину вищою цінністю на Землі й вирішує всі проблеми з позиції глобального мислення, розглядаючи відносини “людина і світ”, “людина і природа”, “людина і суспільство”, “людина і людина” на основі загальнолюдських цінностей. У

найбільш гострій формі проблема гуманізації постає в таких галузях освіти, які пов'язані з природознавством і технікою [4, с. 19].

Відповідно до “Транспортної стратегії України на період до 2020 року” [13] та “Концепції Державної програми реформування залізничного транспорту” [14], у педагогіці триває перехід до гуманістичної парадигми, яка є альтернативою до технократичного виклику людству, відроджує ідеї гуманізму та гуманітаризму (Г. Балл, А. Волинець, С. Гончаренко, М. Кісіль). У науково-педагогічній літературі розглянуто питання гуманітаризації й гуманізації інженерної освіти (В. Серета, С. Теслиук). Значну увагу приділено психолого-педагогічній підготовці в непедагогічних університетах (В. Козаков), набули розвитку теоретико-методичні основи цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування конкурентоспроможних майбутніх інженерів в умовах інноваційного розвитку суспільства (О. Ігнатюк). Важливу роль відіграє особистісно орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти (Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. РОМАНОВСЬКИЙ, О. ПОНОМАРЬОВ) тощо.

Водночас досвід гуманізації професійної підготовки фахівців залізничного транспорту не був предметом педагогічного дослідження, що й зумовило вибір тематики статті.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність розвитку гуманістичного підходу до підготовки фахівців залізничного транспорту на основі історичного досвіду його впровадження в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Провідну ідею гуманізації освіти можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на якнайповніше втілення у кожній особистості людської сутності [11]. Гуманізація передбачає ставлення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність – несхожість ні на кого. Концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному навчальному процесу, де той, хто навчається, є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка може бути досягнута, наприклад, за допомогою проблемно-діалогового викладання. Активність досягається через почуття внутрішньої свободи, через визнання права на вибір. Для студента це може бути право на визначення власного темпу навчання, на формування пакета дисциплін з переліку можливих, на участь у всіх доступних видах навчальної, наукової чи іншої творчої діяльності [9].

З прийняттям незалежності України як держави, у 90-х рр. ХХ ст. увага науковців та практичних працівників зосередилась на провідних напрямках розвитку освіти, серед яких чільне місце належить гуманістичному підходу.

Значні зрушення в ці роки відбулися в розгляді принципів виховання. Провідним серед них став принцип гуманізації. Особливості соціальної ситуації того часу “відбивали принципи демократизації, деполітизації, деідеологізації виховання, які знайшли відбиток у публікаціях 1990-х рр. Зміст наукових публікацій свідчить, що стрижневими якостями особистості науковці 1990-х рр. вважали духовність, національну свідомість, громадянськість, креативність. Отже, у цей час починається формування нової парадигми виховання, векторами якої можна вважати загальнолюдські цінності (духовність), національні цінності (національна свідомість, громадянськість), реалізацію природного потенціалу особистості (креативність). Саме єдність цих різноспрямованих завдань дає змогу сформулювати культуру- та природовідповідну особистість, здатну забезпечити прогрес суспільства” [1, с. 318].

Із соціологічного й культурологічного погляду принцип гуманізації освіти передбачає втілення в освітній сфері гуманістичного підходу до розбудови суспільних відносин загалом. Він протистоїть іншим поширеним підходам, котрі менше відповідають людській сутності – авторитарному та ліберальному [2; 3]. Гуманістичний підхід не виключає застосування, з огляду на особливості конкретної ситуації, елементів двох названих підходів, але бажаними й пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія міжособистісних відносин. Складовою гуманістичного виховання є й виховання патріотизму: “Він має виступати, з одного боку, як усвідомлення й узагальнення найпростіших почуттів прихильності до близьких людей, рідної природи, рідної мови тощо і, з іншого боку, як специфічне втілення і конкретизація загальнолюдських цінностей і водночас тенденція до їх збагачення своєрідними здобутками національної культури. І найголовніше у патріотизмі – почуття особистої відповідальності за долю своєї Батьківщини, намагання зробити свій внесок у її процвітання як гідної складової світового співтовариства” [11, с. 43]. Зокрема, у точних науках найкращих результатів досягають ті, хто цікавиться гуманітарними знаннями, тому що специфіка гуманітарного мислення має значні потенційні можливості для розвитку творчих здібностей людини.

Потреба в гуманітарному мисленні “виникає саме тоді, коли людина хоче реалізувати свої творчі задуми, вирішити їх або проаналізувати отримані результати” [12, с. 32]. Гуманізація професійної освіти передбачає надання переваги особистісному над вузькопрофесійним. Це не означає нехтування підготовкою до професійної праці, але вимагає розглядати її крізь призму розвитку особистості. *Гуманітаризація* освіти забезпечує знання про людину, а *гуманізація* – моральні й естетичні цінності людини.

На нашу думку, суттєве значення для сучасного процесу підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні має розвиток саме гуманістичного підходу.

Особливо значущим цей підхід став власне в останні два десятиліття. Згідно з пропонуваною нами періодизацією підготовки фахівців залізничного транспорту протягом ХХ – початку ХХІ ст. (пропедевтичний: становлення залізничного транспорту як галузі та генеза навчальних закладів цього профілю (до 1900 р.); базовий: становлення і розвиток навчальних закладів, прогрес техніки в періоди світових воєн (1900–1945 рр.); основний: розвиток галузі і навчальних закладів різних типів та рівнів (1946–1991 рр.); сучасний: становлення залізничної галузі в умовах української державності та технічних інновацій (1991–2010 рр.) у контексті реалізації ідей гуманізації освіти останній період посідає важливе місце.

Протягом попередніх трьох періодів Україна так чи інакше була поділена, і її регіони були складовими чужоземних держав: Австро-Угорщини, Польщі, Румунії, царської Росії, Радянського Союзу, Чехії. З 1991 р., в Україні розпочалося становлення власних пріоритетів, зокрема в розвитку освіти.

Потужний потік різноманітних педагогічних течій, стрімке зростання кількості інформації, зміна освітніх парадигм, вільне спілкування із зарубіжжям, з одного боку, небувало розширили можливості розвитку освіти, а з іншого, – внесли певне сум’яття й розгубленість у педагогічних колах.

Особливо складним було становище в професійній освіті, де різко зросла кількість різноманітних суперечностей у процесі вирішення її ключових про-



блем. Зокрема, звичний образ радянського інженера, поглинутого лише професійними та ідеологічними проблемами, почав поволі руйнуватися. Економічне становище 1990-х рр. сприяло різкому падінню престижу інженерних професій. З'явився майже нечуваний в історії образ безробітного інженера, інженера-заробітчанина. Певна частина технічної еліти виїхала за кордон.

У цій ситуації доля фахівців технічного профілю значною мірою залежала від галузі, у якій він працював. Залізничний транспорт належав до тих галузей, які максимально зберегли надбання попередніх періодів розвитку не лише у виробничій, а й в освітній сфері.

Перша декада XXI ст. характеризується пошуком основних тенденцій інженерної освіти.

Ми вважаємо, що найбільш ґрунтовно та переконливо ці тенденції викладено в дослідженнях О. Романовського, Л. Товажнянського, О. Пономарьова. При проектуванні змісту професійної освіти майбутнього інженера моделі XXI ст. зростає необхідність урахування істотного посилення ролі людського чинника в забезпеченні ефективності суспільного виробництва й управління ним; сьогодні все більш чітко відбувається формування нової філософії інженерної освіти, відчутні процеси реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту й спрямованості інженерної освіти.

Ці автори виділяють сукупність чинників впливу на якість інженерної освіти [12; 13], зокрема такі:

1. Через дедалі більше прискорення процесів зміни поколінь техніки й технології конкретні знання, набуті студентом на першому курсі, виявляються застарілими при підготовці ним дипломної роботи. Тому інтенсивний розвиток високих технологій та їх використання вимагають поглиблення фундаментальної підготовки.

Ми повністю погоджуємося з думкою академіка С. Гончаренка [4; 5], що фундаменталізація освіти тісно пов'язана з її *гуманізацією*, адже саме принцип фундаменталізації змісту освіти дає змогу розвантажити навчальний процес від другорядного навчального матеріалу й тим самим олюднити його, сприяти творчому розвитку фахівця.

2. Динамічний характер сучасної епохи посилює значення неперервної освіти фахівця, його післядипломного навчання та самонавчання, самовиховання й самовдосконалення протягом усього активного трудового життя. Успішне вирішення цих непростих завдань можливо лише на засадах індивідуального підходу до кожної особистості з урахуванням її характерних індивідуальних фізичних, інтелектуальних, психологічних та інших якостей і особливостей.

На наш погляд, індивідуальний підхід до навчання майбутніх інженерів теж є виразом гуманістичного підходу в професійній освіті.

3. Поширення сфери застосування інформаційних технологій, комп'ютерної техніки та телекомунікаційних мереж істотно змінює можливості студентів у отриманні знань, полегшує їм доступ до джерел науково-технічної інформації. Водночас це зумовлює й зміну традиційної ролі викладача, який за цих умов має допомогти формуванню світоглядних позицій, навчити студента методології обробки отриманих знань, їхньої систематизації та класифікації.

Ми вважаємо, що поширення комп'ютерних технологій повинно розвиватися в освіті паралельно з процесом її гуманізації, що запобігає розвитку технократичного мислення й надмірному захопленню можливостями сучасної техніки.

4. Невпинне зростання ролі людського чинника та відповідної зміни характеру міжособистісних відносин учасників спільної діяльності вимагає подальшої гуманізації інженерної освіти, істотного посилення психолого-педагогічної та управлінської підготовки інженерів. З цією позицією авторів ми повністю погоджуємося.

5. Цілком реальних ознак набуває суперечність між усе більш широкою диференціацією видів і функцій професійної діяльності та необхідністю одному й тому самому фахівцеві знати, вміти й мати практичні навички виконання найрізноманітніших функцій, особливо в умовах невеликих приватних підприємств і фірм.

Вважаємо цілком правильною позицію авторів, що це вимагає подальшої гуманізації та гуманітаризації навчального процесу, перш за все, організації належної психолого-педагогічної й управлінської підготовки майбутніх фахівців. Крім того, як і суто професійна, ця підготовка має здійснюватися на особистісно орієнтованих засадах.

Ринкова економіка дає величезне розмаїття умов і форм діяльності фахівців та функцій, які вони мають виконувати. Крім того, характерна для неї динамічність функціонування, розвиток і перетворення організацій та фірм вимагає від сучасного фахівця професійної й соціальної мобільності. Ці та інші обставини визначають необхідність індивідуалізації підготовки фахівця. Вона, у свою чергу, вимагає особистісно орієнтованих: змісту освіти підготовки майбутніх фахівців; освітніх технологій, які мають бути використані в процесі підготовки фахівців; педагогічних умов і всієї організації навчально-виховного процесу [7; 8]. Водночас зауважимо, що в сучасних умовах надзвичайно великого значення набуває розрізнення процесів гуманізації та гуманітаризації змісту професійної освіти, про яке згадувалося вище. Збільшення частки гуманітарних дисциплін у навчанні аж ніяк не приводить до зростання гуманістичного потенціалу навчального процесу. Мова має йти про олюднення, формування загальнолюдських і професійних цінностей, гуманне ставлення до учасників навчального процесу, що й становить сутність гуманізації освіти.

Сучасний інженер-залізничник повинен оволодіти комплексом загальних професійних знань і вмінь, професійних компетенцій, наявність яких дає змогу стверджувати, що він відповідає основним вимогам сьогодення. Водночас процес їх формування має узгоджуватися з ідеєю гуманізації навчання.

Таким чином, характерними ознаками досліджуваного періоду щодо професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в контексті реалізації гуманістичного підходу є: засвоєння майбутніми залізничниками основ гуманітарних і соціально-економічних наук; високий рівень професійної етики, правової та екологічної усвідомленості; уміння самоорганізації й організації колективу працівників на діалогічних засадах; володіння культурою мислення; здатність до переоцінки та аналізу власних професійних можливостей; уміння набувати нові знання й передавати їх іншим; усвідомлення соціальної ролі майбутньої професійної діяльності тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 44 с.
2. Балл Г.О. Діалогічні універсалиї сучасного гуманізму / Г.О. Балл // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 4–11.

3. Балл Г.А. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования / Г.А. Балл, А.Г. Волынец // Гуманизация образования. – 2000. – № 1. – С. 22–51.
4. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості / С. Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. пр. / [редкол. : С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. гол.) та ін]. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 19–23.
5. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 81–107.
6. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка в непедагогічних університетах / В.А. Козаков // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 37–42.
7. Ігнатюк О. Педагогічні умови забезпечення особистісної орієнтації підготовки гуманітарно-технічної еліти / О. Ігнатюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 62–71.
8. Ігнатюк О.А. Теоретико-методичні основи цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування конкурентноздатних майбутніх інженерів в умовах інноваційного розвитку суспільства / О. А. Ігнатюк // Педагогіка вищої школи. – 2010. – № 3. – С. 33–41.
9. Кісіль М.В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція / М.В. Кісіль // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. – Суми, 2008. – С. 49–51.
10. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / Г.О. Балл, М.В. Бастун, А.В. Вихрущ та ін. ; [за ред. В.В. Рибалки]. – К. ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
11. Серета В. Ю. До питання про гуманітаризацію і гуманізацію інженерної освіти / В.Ю. Серета, С.С. Теслюк // Інженерна освіта на межі століть: традиції, проблеми, перспективи. – Х. : ХДПУ, 2000. – С. 32–33.
12. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти / Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. РОМАНОВСЬКИЙ, О. ПОНОМАРЬОВ // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 40–47.
13. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / [за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Вип. 28 (32). – Харків : НТУ “ХПІ”, 2011. – 295 с.
14. Розпорядження Кабінету Міністрів України “Транспортна стратегія України на період до 2020 року” // Офіційний вісник України. – 2010. – № 92 (частина 2). – Ст. 3280. – С. 545–553.
15. Розпорядження Кабінету Міністрів України “Концепція Державної програми реформування залізничного транспорту” // Магістраль. – 2007. – № 1 (1179). – 10–16 січня. – С. 6.

*Стаття надійшла до редакції 21.02.2013.*

---

### **Шаргун Т.А. Гуманизация профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта (конец XX – начало XXI века)**

*В статье освещены особенности применения гуманистического подхода к подготовке специалистов железнодорожного транспорта Украины (1991–2010 гг.). Показаны связи гуманистического подхода в профессиональной подготовке будущих железнодорожников с историческими событиями в Украине и развитием транспортной отрасли в исследуемый период. Определены историко-педагогический и соде-*

*ржательно-методический аспекты гуманизации профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта конца XX – начала XXI в.*

**Ключевые слова:** *железнодорожный транспорт, специалисты железнодорожного транспорта, гуманистический подход, профессиональная подготовка специалистов железнодорожного транспорта.*

**Shargun T.O. Humanization of the railway transport future specialists' professional training (end of the XX – beginning of the XXI century)**

*The article represents the peculiarities of humanistic approach in railway transport specialists' training in Ukraine (1991–2010). The author highlights the connection of humanistic approach in the professional training of future railwaymen with the historical events in Ukraine and with the development of transport industry in researched period. The article determines historico-pedagogical and content-methodological aspects of humanization of professional railway transport specialists' training in the end of the XX – to the beginning of the XXI century.*

**Key words:** *railway transport, specialists of railway transport, humanistic approach, professional training of railway transport specialists.*

**КАТЕГОРІЯ “ОБОВ’ЯЗОК”  
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА**

*У статті проведено аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка в контексті визначення розуміння ним понять “обов’язок” та “професійний обов’язок педагога”. Визначено можливості творчого використання авторських положень у процесі формування почуття обов’язку у майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** обов’язок, аксіологічний потенціал, особистість.

Творчість А.С. Макаренка з кожним роком привертає все більшу увагу широкого кола науковців. І це не випадково. Адже розроблена ним педагогічна концепція збагатила сучасну науку новаторськими ідеями та положеннями, зробила значний внесок у теорію і практику освіти та виховання. Педагогіка А.С. Макаренка – це педагогіка колективної й індивідуальної дії, педагогіка боротьби і гармонії: боротьби з пережитками егоїзму, анархії; гармонії суспільного й особистого, свободи та необхідності, ініціативи й дисципліни [2, с. 10].

Працюючи для сьогодення, А.С. Макаренко разом з тим дивився й у майбутнє, розробляв проблеми педагогічної теорії, що далеко випередили його час. Тому природно, що діячі педагогічної теорії та практичні працівники, вирішуючи сучасні завдання виховання, звертаються до його праць. Вони допомагають глибше зрозуміти такі складні питання, як виховання потреб, підготовка молоді до участі в суспільному житті, трудове виховання та багато інших. На наш погляд, вивчення педагогічного досвіду А.С. Макаренка є актуальним та необхідним і при дослідженні проблеми розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх педагогів, і, перш за все, такого його компонента, як обов’язок.<sup>1</sup>

**Мета статті** – провести аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка, визначити його розуміння понять “обов’язок” та “професійний обов’язок педагога”; з’ясувати можливості творчого використання авторських положень у процесі формування почуття обов’язку в майбутніх педагогів.

А.С. Макаренко не встиг написати курсу педагогіки, де повністю та систематично були б викладені всі його теоретичні висновки, узагальнення і рекомендації, його життєвий шлях обірвався занадто рано. Але вони містяться в його художніх творах, публіцистичних виступах, методичних розробках. Ці різні за жанром твори є внутрішньо поєднаними між собою та становлять певну систему. Як зазначає В.М. Коротов, “педагогічна система А.С. Макаренка – це оригінальна, складна, цілісна і динамічна сукупність ідей і практичних рішень, котрі втілені в його педагогічному досвіді, творах та виявлені дослідниками у процесі вивчення й творчого використання його спадщини” [5, с. 26–27].

У науковій спадщині А.С. Макаренка представлені проблеми методології педагогіки, методики виховання, техніки педагогічної дії. Але багато значущих проблем видатним вченим були тільки окреслені. До таких належить і проблема обов’язку педагога. Слід зазначити, що спеціальної праці, присвяченої обов’язку педагога, у А.С. Макаренка немає. Але у своїх статтях і книгах він торкається

різних аспектів цієї проблеми, що дає підстави для спроби представити його погляди у вигляді цілісної концепції.

Видатний педагог А.С. Макаренко визначав обов'язок як необхідну, морально обов'язкову, абсолютно реальну категорію, що має ту залізну логічність, яка може формуватися тільки із здорових й реальних, не небесних, а земних, не ідеалістичних, а матеріалістичних людських інтересів. Отже, суспільний обов'язок, на думку автора, є функцією суспільного інтересу [3, с. 81].

Тому зміст виховної роботи А.С. Макаренко насамперед вбачав у відборі та вихованні людських потреб та інтересів, у приведенні їх до тієї моральної висоти, яка може спонукати людину до боротьби за подальше вдосконалення.

Уся теорія виховання А.С. Макаренка, і зокрема теорія виховання обов'язку, ґрунтується переважно на вихованні особистості в колективі і через колектив. Він підкреслював, що “колектив є вихователем особистості, а отже, завдання нашого виховання зводиться до того, щоб виховати колективіста” [3, с. 173]. У контексті цього положення вчений-педагог розкриває і суть морально виправданої потреби як потреби колективіста, тобто людини, пов'язаної зі своїм колективом єдиною метою руху, єдністю боротьби, живим і безперечним відчуттям свого обов'язку перед суспільством. “Потреба у нас є рідна сестра зобов'язання, обов'язку, здібностей, це прояв інтересів не споживача суспільних благ, а діяча, творця цих благ” [3, с. 80].

Обов'язок перед країною, перед суспільством, перед людством може витікати, на думку автора, тільки з глибокого, свідомого і водночас кровного почуття солідарності всіх членів суспільства, міцної переконаності в тому, що “ця солідарність – благо для всіх людей і у тому числі й для мене самого” [3, с. 80]. При цьому А.С. Макаренко звертає особливу увагу на те, що із солідарних інтересів виникає ідея обов'язку, але не завжди впливає його виконання. Так, відчуття обов'язку іноді суперечить випадковим інтересам особистості, що може призвести до ухилення від виконання свого обов'язку. Отже, солідарність інтересів і солідарність ідей ще не становлять етичного явища. Останнє настає тільки тоді, коли існує солідарність поведінки. Досвід солідарної поведінки і є справжнім об'єктом виховання [3, с. 81].

Моральні почуття (і, зокрема, почуття обов'язку) виникають як результат відповідно організованої власної діяльності особистості, практики її моральної поведінки, її реальних взаємостосунків з іншими людьми. При цьому мораль, на думку вченого, вимагає загального рівняння на найдосконалішу поведінку. А.С. Макаренко так формулює зміст досконалого виконання обов'язку: “Ми вимагаємо від нашого громадянина, щоб він кожен хвилину свого життя був готовий виконати свій обов'язок, не чекаючи розпорядження або наказу, щоб він володів ініціативою і творчою волею. Ми сподіваємося при цьому, що він робитиме тільки те, що є дійсно корисним і потрібним для нашого суспільства, для нашої країни, що в цій справі він не зупиниться перед жодними труднощами і перешкодами” [3, с. 110]. Вчений-педагог підкреслює, що саме у виконанні того, що, можливо, неприємно, але треба зробити, і виявляється високе усвідомлення свого обов'язку [4, с. 253].

А.С. Макаренко – прихильник активної педагогіки, що цілеспрямовано формує риси характеру. Він відкидав стихійність у педагогіці, схиляння перед “саморозвитком” індивіда, залишеного на самого себе. Педагог залучав вихова-

нців до системи розумно організованих внутрішньокolleктивних відносин. Організуючи їх активну діяльність, збагачуючи на цій основі досвід і знання вихованців, він докорінно змінював їх свідомість і поведінку. При цьому дійсним стимулом людського життя (у тому числі й поведінки), за твердженням А.С. Макаренка, виступає “завтрашня радість”, яка в педагогічній техніці є одним з найважливіших об’єктів роботи. Автор пояснює, що “спочатку потрібно організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, потрібно наполегливо перетворювати прості види радості в більш складні та значущі. Тут проходить цікава лінія: від простого, примітивного задоволення до якнайглибшого усвідомлення відчуття обов’язку. При цьому чим ширшим є колектив, перспективи якого для людини вбачаються перспективами особистими, тим людина красивіша, вища. Отже, виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи. Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні вже існуючих, у поступовій заміні більш цінними” [3, с. 258].

Безумовно, така виховна робота вимагає і від педагога великої енергії, великої сили духу, більшої щирості, сміливості, сформованого почуття суспільного та професійного обов’язку. Педагог у системі А.С. Макаренка – це організатор, керуюча та справді центральна фігура. Однією з найважливіших професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість педагога, є професійний (педагогічний) обов’язок [2, с. 101].

Професійний обов’язок педагога (як одна з основних цінностей професії педагога) перебуває в центрі вивчення педагогічної деонтології і тлумачиться як потреба, глибока переконаність педагога в необхідності дотримання певної лінії поведінки в його взаєминах з учасниками педагогічного процесу на основі системи вимог, усвідомлення зобов’язань перед своєю професією та суспільством. Специфіка поняття “професійний обов’язок педагога” полягає в тому, що в його змісті знайшли відображення моральні вимоги не тільки до характеру вчинків і відносин учителя у сфері педагогічної праці, а й особистих якостей педагога [1, с. 84].

Виконуючи свій професійний обов’язок, вчитель усвідомлює та реалізує ті високі моральні зобов’язання, які суспільство покладає на представників даної професії. На це звертає особливу увагу й А.С. Макаренко, слушно підкреслюючи, що “керуючись почуттям педагогічного (професійного) обов’язку, педагог завжди поспішає надати допомогу дітям і дорослим, всім, хто її потребує, в межах своїх прав і компетенцій, він вимогливий до себе, неухильно дотримуючись своєрідного кодексу педагогічної етики” [3, с. 245].

На відміну від професійних зобов’язань, обов’язок сприймається педагогом не як щось нав’язане ззовні, а як внутрішня потреба, глибока переконаність у необхідності визначених дій, необхідність дотримання певної лінії поведінки [1, с. 84–85]. При цьому чим глибше вчитель усвідомлює вимоги обов’язку, тим вільніше він може здійснювати вибір дій і вчинків.

У своїх міркуваннях щодо природи педагогічного обов’язку А.С. Макаренко зазначає, що його вищим проявом є самовідданість педагога. Саме в ній виявляється мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя до праці. Педагог, який має цю якість, працює, не зважаючи на час, іноді навіть і на стан здоров’я. При цьому педагогічній системі А.С. Макаренка, духу і меті виховання є глибоко чужою

ідея жертвності вихователя, прославляння та естетизація його роботи “на знос” [6, с. 76–77]. “Обов’язок вихователя не вимагає ані альтруїзму, ані самопожертви. Материнське “самозречення”, “безрадісна жертвність” – один з проявів старого світу експлуатації, рабства і страждання” [3, с. 206].

Видатний вчений-педагог у своїх творах активно закликав до необхідності виховувати педагогів, а не тільки навчати. При цьому зміст виховання, перш за все, полягає в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань, умінь і навичок [3, с. 207]. Тому, на наш погляд, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів необхідним є спонукання їх до морального самовдосконалення, що вимагає виховання в них культури почуттів. Для цього слід забезпечити можливість студентів переживати цінні з точки зору завдань виховання почуття: радість за успіх товариша, задоволення від виконаної праці, почуття обов’язку перед колективом за спільну справу. Ефективності цього процесу сприяє прийом, коли неприємні почуття пов’язуються з приємними. Зокрема, А.С. Макаренко доручав найбільш неприємну роботу кращим – як особливу довіру в тому, що робота буде виконана. Адже, він вважав, виховання міцної, загартованої людини, з розвинутим почуттям обов’язку передбачає і виховання здатності виконувати неприємну та нудну роботу, якщо це зумовлено інтересами колективу [4, с. 254].

**Висновки.** Вивчення та аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка щодо проблеми обов’язку та професійного обов’язку педагога дають нам підстави стверджувати, що це актуальне питання займає в його теоретичній та практичній діяльності одне з провідних місць. У його працях міститься як аналіз окремих теоретичних питань, так і практичні рекомендації щодо шляхів вирішення зазначеної проблеми. Таким чином, творча спадщина А.С. Макаренка в цілому та його науково-практичний досвід формування та розвитку почуття обов’язку зокрема є актуальними для сучасної педагогічної теорії і практики та потребують подальшого дослідження та детального вивчення.

#### **Список використаної літератури**

1. Васильєва М.П. Основи педагогічної деонтології : навч. посіб. / М.П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – С. 95–97.
2. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко : книга для учителя / И.Ф. Козлов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
3. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / [сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.
4. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко / М.П. Павлова. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1965. – 324 с.
5. Развитие идей А.С. Макаренко в теории и методике воспитания / [под ред. В.М. Коротова]. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
6. Фролов А.А. А.С. Макаренко: основы педагогической системы / А.А. Фролов. – Горький, 1990. – 116 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.02.2013.*

---

#### **Шеплякова И.О. Категория “долг” в педагогической теории воспитания А.С. Макаренко**

*В статье проводится анализ педагогического наследия А.С. Макаренко в контексте определения понимания им понятий “долг” и “профессиональный”*



долг педагога”. Определяются возможности творческого использования авторских положений в процессе формирования чувства долга у будущих педагогов.

**Ключевые слова:** долг, аксиологический потенциал, личность.

**Sheplyakova I.O. Category of "debt" in the pedagogical theory of education A.S. Makarenko**

*In the article to be conducted analysis of pedagogical legacy of A.S. Makarenko in the context of decision of understanding by him concepts “ duty”. Possibilities of the creative use of author’s positions are determined in the process of forming of call of duty at future teachers.*

**Key words:** duty, axiological potential, personality.

### ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ТА ХРИСТИЯНСЬКІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА

*У статті розглянуто загальнолюдські та християнські цінності, що усталили педагогічну систему А.С. Макаренка, досліджено їх позитиви в цій технології.*

**Ключові слова:** цінності, загальнолюдські та християнські цінності, педагогічна система А.С. Макаренка.

Проблема людини завжди була і є стрижневою проблемою філософії, а поняття особистості – головним поняттям педагогіки. Особливо актуальна вона сьогодні, коли трансформації в усіх сферах життя і суспільства, зміни в менталітеті суспільства й особистості, зміщення ціннісних орієнтацій у зростаючого й у старшого покоління спричинили пошук нових підходів до вимог суспільства до громадянина, а отже, і змін пріоритетів в освіті як одному з найважливіших соціокультурних і духовних феноменів. Значною підмогою в цьому є переосмислення історичної педагогічної спадщини, що формувалася саме в роки глобальних змін і деформацій у суспільстві.<sup>1</sup>

Форпостом такої спадщини виступає вчення А.С. Макаренка – класика вітчизняної й світової педагогіки, який у свій час урятував від в'язниці сотні молодих людей, що вже встали на шлях злочинності. Однак його вихованці потім прожили чесне трудове життя, створили родини, виховали своїх дітей і були гідними громадянами свого суспільства.

Поряд із новими можливостями, що відкрилися сьогодні в суспільстві (воля совісті, плюралізм, багатопартійність, гласність тощо) в Україні вкорінилися негативні явища, властиві “суспільству споживання”: злочинність, алкоголізм, наркоманія, проституція, бездоглядні й безпритульні діти. Частина школярів уражена соціальним інфантилізмом, скептицизмом, небажанням брати активну участь у суспільних справах, відвертими утриманськими настроями. Найбільш сприйнятливими до негативних впливів виявились діти, підлітки, молодь. Унаслідок несформованості світоглядних позицій вони зазнали впливу “ринку”, низькопробних зразків масової культури, кримінальних структур, деструктивних сект. У таких умовах педагогічна система А.С. Макаренка має бути затребуваною.

**Мета статті** – висвітлити питання про можливість формування у школярів та молоді загальнолюдських і християнських цінностей засобами виховних імперативів А.С. Макаренка.

Проблема загальнолюдських цінностей і їх ролі у вихованні особистості пізнається через поняття цінність. Досліджуючи взаємозв'язок між істиною, добром і красою, вчені знайшли для них спільний знаменник – поняття “цінність”: добро є моральною цінністю, істина – пізнавальною, а краса – естетичною.

На думку лінгвістів, ціна – це відплата, винагорода, штраф, яким викупався збиток (крадіжка, убивство); звідси ціна – вартість чогось; цінувати – високо ставити, надавати гідність. Цінність і вартість зумовлює ціна, яка виражає влас-

тивість предметів і явищ щось коштувати для людини. Виділяють цінності матеріальні (знаряддя і засоби праці, предмети та речі безпосереднього споживання) та духовні (ідеї, теорії, думки: політичні, правові, моральні, естетичні, філософські, релігійні, екологічні тощо).

Залежно від ціннісного ставлення людини до світу визначають цінності предметні та суб'єктні. Предметними виступає розмаїття предметів людської діяльності, суспільних відносин та включених до їх кола природних явищ як об'єктів ціннісного ставлення. Вони оцінюються в аспекті добра і зла, істини чи хибності, краси чи потворності, допустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого тощо. Суб'єктивні цінності – способи та критерії, на основі яких проводяться процедури оцінювання явищ, що закріплюються у суспільній свідомості та культурі, виступаючи орієнтирами діяльності людини (оцінки, вимоги й заборони, цілі та проекти, які відображаються у формі нормативних настанов). За рівнем цінності поділяють на особистісні, соціальні та професійних груп, національні, загальнолюдські. Система цінностей у широкому сенсі – це внутрішній стрижень культури, єднальна матерія усіх форм суспільної свідомості.

Загальнолюдські цінності є регуляторами поведінки всього людства, виступаючи найважливішими критеріями, стимулами і знаряддями пошуку шляхів взаєморозуміння, злагоди і збереження життя людей планети. Слід мати на увазі, що загальнолюдські цінності мають конкретно-історичний характер. Їх розуміння в античності чи в епоху Середньовіччя суттєво відрізняється від їх розуміння у сучасному інформаційному суспільстві.

Аналіз літератури дає підстави вважати, що цінність виражає людський вимір культури, втілює в собі ставлення до форм людського буття, людського співіснування, характеризує людський вимір суспільної свідомості. Будь-яка цінність має вигляд вимоги до поведінки людини й фіксується комплексом ціннісних еквівалентів.

Наука про цінності (аксіологія), як особлива галузь гуманітарних наук, з'явилася наприкінці XIX ст., але прагнення теоретично осягнути ціннісні відносини виникло значно раніше. Судження про різні види цінностей – благо, краса, добро, святість – зустрічаються у класиків античної філософії, у теологів Середньовіччя, в мислителів епохи Відродження, в роботах учених нового часу. Узагальнюючи ці надбання, виводимо, що загальнолюдські цінності – це поняття, під яким розуміють ідеал, символ, зразок, регулятивну ідею, котрі увібрали глибоко пережитий історичний досвід людства, його потенції й намагання. Сьогодні загальнолюдськими цінностями вважають цінність людського життя; смисл життя, добро, справедливість, краса, істина, свобода тощо; цінність природи як основи життєдіяльності людини, запобігання екологічній кризі, збереження навколишнього середовища; відвернення загрози війни; забезпечення свободи, демократизації всіх сфер людської життєдіяльності (економіки, політики, культури тощо).

Кожна з наведених позицій резонує з елементами виховної системи А.С. Макаренка. Безперечно, новатор, будучи громадянином із високим рівнем розвитку загальнолюдських цінностей і відчуттям відповідальності, при розробці власної педагогічної системи спирався на ті показники, що відповідали найважливішим критеріям висококультурної людини.

Сьогодні важко припустити, наскільки ідеї християнства вплинули на формування у самого А.С. Макаренка ціннісного світоуявлення. У часи войовничо-

го атеїзму будь-яка атеїстична організація (і комуна також) наполягала на виключенні “марновірств”, у тому числі й поняття віри в Бога. Однак вимоги Статуту комсомольця мали багато спільного зі змістом скрижалей Мойсея і Нагорної проповіді Ісуса Христа. Постулати першого вимагали від своїх членів чесності, працьовитості, людинолюбства (“людина людині – друг, товариш і брат”), служіння народу й Батьківщині, жорстко карали за обман, злочинство, блуд. Християнська мораль учить повноцінно й відповідально жити в цьому світі, цураючись гріха, борючись зі злом, свідчачи про правду Божу і творячи волю Божу.

Не будучи фактично православним християнином, А.С. Макаренко за світоглядом, моральними установками і педагогічними переконаннями все життя був таким. У християн особистість – вільна, унікальна, розумна істота, здатна любити. Людина і велика, і унікальна, і грішна одночасно, а зло – не більше ніж хвороба, зцілити яку можна дійсною вірою в Бога, спілкуванням із Ним. Християни вірять, що покликання людини – вільно й відповідально жити, розбудовуватися, зростати в єдності з Богом і людьми, як у родині. Жити, творчо перетворюючи й творячи навколишній світ, незважаючи на те, що людина відступила від споконвічного шляху (за однією з ключових істин християнства), від Бога, знайшла смерть, ворожечу, тягу до зла. Не маючи ж сил протистояти злу, люди шкодять навколишньому світу, собі та близьким.

Популярна в науці наприкінці ХХ ст. тема співвідношення добра і зла (Х. Арендт, Є. Беккер, С. Лаймен, Е. Фромм) посідала в системі виховання А.С. Макаренка чільне місце. Педагог щодня зустрічався із нескінченим злом, але перемагав його нескінченною любов’ю до дітей. Головний урок й умова успішного виховання дітей і перевиховання отроків – щира любов вихователя до кожного вихованця на основі дійсної віри в нього, у його сутнісний потенціал і добру волю. А.С. Макаренко віддав усе своє життя, розум, сили, енергію, талант, волю порятунку дітей від сатанинських “цінностей” збагачення й придбання “легкого, красивого” життя ціною обману, злочинства, розбою й навіть убивств. Ця любов до вихованців – жертвний подвиг, гіркі, але рятівні ліки. А для православної людини любов – це найвище почуття, яке породжує в нього бажання й готовність віддати себе служінню об’єкту своєї любові, це готовність добровільно й із високою внутрішньою радістю принести всього себе, своє життя заради того, кого любиш. “Перші місяці нашої колонії для мене й моїх товаришів були не тільки місяцями розпачу й неспроможного напруження, вони були ще й місяцями пошуків істини. Я за все життя не прочитав стільки педагогічної літератури, скільки зимою 1920 р.” – писав А.С. Макаренко.

Теорія особистісно орієнтованої освіти, що одержала розвиток в наш час, вимагає, з одного боку, саме такого самовідданого, гуманістично орієнтованого й цілеспрямованого педагога, а з іншого – спрямованої на виховання людини, яка здатна жити серед людей за законами добра, справедливості, любові, тобто всього того, що вписується в поняття загальнолюдських цінностей. Для цього дитині потрібно навчитися головного: розрізняти добро й зло, боротися зі злом і відстоювати правду.

Вивчення праць А.С. Макаренка з проблем виховання й розвитку особистості допоможе розв’язати численні завдання озброєння молодих фахівців технологічною логікою системного педагогічного мислення, маючи в основі комплекс загальнолюдських цінностей.

Сьогодні практичні завдання педагога визначаються виявленням і розвитком усіх сутнісних сил дитини, в усвідомленні вихованцями власної неповторності, у спонуканні їх до самовиховання (людина – найвища цінність), тобто спрямовані на розвиток особистості дитини, здатної на усвідомлений і відповідальний вибір поведінки й учинків у різноманітних життєвих ситуаціях, не переступаючи загальнолюдських цінностей.

До А.С. Макаренка традиційне виховання розумілося як діяльність вихователя, що справляє вплив на особистість дитини. Новатор указав на синкретичність виховання й розвитку дітей (“людина не виховується вроздріб”), а головним завданням педагога він вважав сприяння розвитку дитини, стимулювання правильного напрямку цього розвитку з метою розкриття сил і здатностей кожної особистості. А.С. Макаренко виходив із переконання, що тільки в процесі різної діяльності дітей – навчальної, трудової, ігрової, побутової тощо, у результаті тренування залучених до неї природних сил дітей відбувається розвиток цих сил, а разом із тим і утворення відповідних змісту й характеру діяльності знань, умінь, навичок, звичок, поглядів, цінностей, формування особистості в цілому.

Розвиток особистості, за А.С. Макаренко, становить змістовну основу виховання. Продовжуючи кращі традиції гуманістичної педагогіки, митець-педагог стверджує: життя суспільства – головний вихователь дитини. Необхідно лише організувати це життя, наситити її всім багатством людської культури й справді гуманним ставленням людей. Виводячи ж стратегію організації виховного процесу, важливо не підмінити цей природний процес домашнім дресируванням. Виховуючи повноцінну людину, бажаючи їй щастя, вихователь не має права створювати їй тепличні умови, ховаючи її від реальної дійсності. Справжній гуманізм полягає в тому, щоб розумно вести дітей дорогою життя, ставлячи їх у позицію борців за краще життя на землі.

Продовжуючи традиції гуманістичної педагогіки, А.С. Макаренко стверджував: життя – головний вихователь дитини.

Пізнання педагогічної логіки й етики А.С. Макаренка неможливе без розгляду його концепції “проектування” особистості. Учений вважав доцільним чітко уявляти собі, яким він хоче бачити свого вихованця наприкінці. Проектуючи особистість, слід створити дві виховні програми: загальну, розраховану на всіх дітей (показники: працьовитість, чесність, освіченість) і приватну, розраховану на конкретну дитину (передбачає повне розкриття його особистих здібностей і інтересів). Реалізуючи першу, педагог бажав виховати культурного кваліфікованого робітника. У завданнях другої вбачав таке: “Він має бути веселим, бадьорим, підтягнутим <...> здатним жити й любити життя, він має бути щасливий. І таким він повинен бути не тільки в майбутньому, а й у кожний свій нинішній день”. Виховання щасливої людини – є найгуманнішим завданням педагогіки. Причому не можна забувати сформульованої А.С. Макаренко вимоги: “Проектування особистості як продукту виховання має проводитися на підставі замовлення суспільства”. Очевидно, що реалізація першої й другої програми уможливує розвиток комплексу високих цінностей.

Зведені у виховний колектив, орієнтовані на загальнолюдські цінності особистості являють собою систему виховних потенціалів широкого діапазону і високої ефективності. А.С. Макаренко стверджував, що згуртований колектив дітей і педагогів у міру свого розвитку стає активним і потужним вихователем

особистості. Педагог у А.С.Макаренка є рівноправним членом колективу, пов'язаний узами товариства з усіма його членами. У цій діловій співдружності вихователь, якщо й виділяється, то тільки своєю педагогічною кваліфікацією, майстерністю. Другим творцем виховного процесу разом із педагогами є діти – колектив навчально-виховної установи.

**Висновки.** Від правильного розуміння ідеалів, дотримання загальнолюдських норм і принципів значною мірою залежить ефективність і якість розв'язання завдань у багатьох сферах нашого життя. Сьогодні духовно-моральне виховання підростаючого покоління має орієнтуватись на загальнолюдські цінності.

Вирішуючи завдання виховання, школа має спиратись на розумне і моральне в людині, допомагаючи кожному вихованцеві визначити ціннісні основи власної життєдіяльності на основі загальнолюдських і християнських цінностей на зразок підходу А.С.Макаренка.

Проблема загальнолюдських цінностей і її місце у вихованні особистості – одна з найсуттєвіших у сучасній педагогічній науці – відіграла провідну роль в історії світової школи, починаючи з античності й дотепер. Кожна епоха висувала свої вимоги до розуміння і засвоєння системи цінностей, однак педагогічне надбання А.С.Макаренка виокремлюється серед інших тим, що його система виховання ефективно працює в роки глобальних змін і деформацій у суспільстві.

#### **Список використаної літератури**

1. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько ; [Харк. дер. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
2. Артюхова И.С. Ценности и воспитание / И.С. Артюхова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 117–120.
3. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган . – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 4 кн. / А.С. Макаренко. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949.

*Стаття надійшла до редакції 25.02.2013.*

---

#### **Шуть М.М. Общекультурные и христианские ценности в системе воспитания А.С. Макаренко**

*В статье рассматриваются общекультурные и христианские ценности, которые упрочили педагогическую систему А.С. Макаренко, исследованы их позитивы в данной технологии.*

**Ключевые слова:** *ценности, общекультурные и христианские ценности, педагогическая система А.С. Макаренко.*

#### **Shut' M.M. Universal human and Christian values in the education of A.S. Makarenko**

*Common to all mankind and christian values which strengthened the pedagogical system of A. S are examined in the article. Makarenko, their positives are investigational in this technology.*

**Key words:** *values, common to all mankind and christian values, pedagogical system of A.S. Makarenko.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.015.311:572

І.П. АНОСОВ, М.В. ЕЛЬКІН

### АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розкрито антропологічні засади процесу виховання, які доводять, що врахування біологічних, соціальних і духовних чинників у виховному процесі сприяє гармонійному розвитку особистості.*

**Ключові слова:** антропологічний підхід, педагогічна антропологія, виховання, апперцепція, амбівалентність, антропологічний світогляд.

Людина формується і розвивається у результаті впливу багатьох факторів, які безпосередньо впливають на неї. При цьому сама людина не є пасивною істотою, вона виступає як суб'єкт свого формування і розвитку. Процес взаємодії біологічних, духовних і соціальних чинників, які впливають на формування людини, не може бути стихійним. Потрібна науково обґрунтована система виховних впливів на особистість дитини. Така система має спиратися на антропологічні засади, які лежать в основі процесу виховання. К. Ушинський надавав великого значення антропологічному підходу у вихованні, стверджуючи, що межі виховної діяльності зумовлені духовною і фізичною природою людини й тим суспільним середовищем, в якому людині доводиться жити [7, с. 254].<sup>1</sup>

У Національній доктрині розвитку освіти визначено стратегічні завдання національного виховання, які передбачають усебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України [5, с. 4]. Тому процес виховання варто розглядати на засадах “людиноцентризму” як вияв турботи про всебічний розвиток людини, становлення її як вільної особистості.

Антропологічний підхід розглядається як один із найважливіших методологічних основ педагогіки.

У філософсько-педагогічній думці проблема антропологічного осмислення освітньо-виховного процесу була висвітлена у творчій спадщині М. Гоголя, В. Зеньковського, Г. Сковороди, К. Ушинського, П. Юркевича. Узагальнено основні антропологічні положення про діалектику внутрішнього і зовнішнього світу людини (Г. Сковорода); про недостатність природних якостей людини і важливість освіти та виховання як засобу духовного розвитку, про людську сутність як безупинне самооновлення, самовдосконалення (М. Гоголь); про необхідність встановлення в освіті суб'єкт-суб'єктних виховних відносин, коли виникає гармонія психологічної та моральної свободи, що виражається у здатності до самоперемоги і самовдосконалення; про відповідність виховання й освіти природі дитини, культурі (дійсне) й ідеалу (належне) (П. Юркевич); про природу й своєрідність людської

психіки, душі й феноменологічну багатоманітність (В. Зеньковський); про розвиток цілісної особистості під провідним впливом єдності виховання і навчання (К. Ушинський). П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський намагалися визначити предмет педагогіки й сутність виховання, роль спадковості у формуванні особистості. Значна увага приділялась виховній ролі колективу, духовного середовища, питанням співвідношення біологічного і соціального в людині тощо.

У 60–70-х рр. XX ст. поширенням в освіті ідей педагогічної антропології займалися зарубіжні дослідники: Р. Бенедікт, О. Больнов, Й. Дерболав, Р. Лохнер, М. Мід, Г. Рот та ін. Серед сучасних учених проблему антропологізму в освіті вивчали російські (Б. Бім-Бад, В. Зінченко, М. Култаєва, Л. Лузіна, В. Максакова, Б. Мещеряков, Т. Стефановська, В. Табачковський, В. Шинкарук та ін.) та українські (І. Зязюн, С. Карпенчук, В. Моргун, О. Невмержицький, О. Сухомлинська, Т. Троїцька та ін.) дослідники.

Наукові розвідки того чи іншого аспекту антропологізму в контексті освітніх змін досліджували Б. Ананьєв, П. Каптерев, К. Корсак, С. Кривих, В. Куліков, А. Огурцов, І. Підласий, І. Радіонова, Л. Рахлевська, А. Репринцев, В. Сластьонін та ін.). Усі дослідники вважали, що об'єктом педагогічної антропології є людина, котра навчається. У певний період життя людині були притаманні відповідні якості, які слід ураховувати у процесі виховання.

Впродовж усієї історії людства проблема виховання особистості залишається актуальною. У сучасній педагогічній науці виховання розглядається як спеціальна діяльність, метою і результатом якої є формування або зміна людини відповідно до соціального замовлення. Сьогодні недостатньо розглядати виховання лише як вплив на людину з метою використання її з погляду меркантильних потреб. Виховання необхідно розглядати як процес продуктивного розвитку особистості, що зберігає гуманну природу суспільства, створює умови для існування соціуму. Саме такий підхід пропонує сучасна педагогічна антропологія. Отже, дослідження проблем виховання має давню історію, але разом із тим, питання про сутність виховання з точки зору антропологічного підходу потребують подальшого вивчення.

**Мета статті** – проаналізувати антропологічні засади процесу виховання. Для досягнення мети нами окреслено таке коло завдань: 1) розкрити сутність виховання як антропологічного процесу; 2) довести, що виховання – це специфічна діяльність, яка відповідає природі дитини.

В. Максакова у своїй праці “Педагогічна антропологія” розуміє виховання як процес, який зберігає людську сутність будь-якого суспільства і створює умови як для розвитку суспільства в цілому, так і для продуктивного існування окремої людини [3, с. 96]. Навчально-виховну роботу з позиції педагогічної антропології Б. Бім-Бад визначає як цілісний процес, спрямований не тільки на засвоєння знань, розвиток свідомості, почуттів і волі, а й на вдосконалення тілесних, душевних і духовних потреб тих, хто навчається [1, с. 3]. Наведені визначення свідчать, що категорія виховання посідає важливе місце у педагогічній антропології.

Педагогічна антропологія розкриває виховання і як специфічний спосіб людського буття, і як специфічну діяльність, що має надзвичайну цінність для людини [3, с. 158]. Виходячи з цього, сутність виховання як антропологічного процесу полягає у такому:

1) виховання відповідає природі людини, її особистісним якостям. У зв'язку з тим, що людина здатна до самоаналізу, самопостереження, самооцін-



ки, самоконтролю, виховний процес набуває ефективності. Тільки людина, як духовна істота, може здійснювати пошук добра, істини, краси, ідеалу, керуватися совістю, соромом, відчуттям обов'язку, що дає можливість визначати механізми її виховання. У своєму житті людина завжди прагне до самовдосконалення, яке стимулюється і підтримується вихованням. Таким чином, у зв'язку з тим, що людина має потребу формувати у себе та інших моральні якості, волю, вміння аналізувати цей процес, вона схильна до виховання. Особливо чітко цей процес простежується у дитинстві. Потреба у вихованні через певний проміжок часу задовольняється, але здатність до виховання розвивається протягом усього життя;

2) виховання має цілісний і суперечливий характер. Воно спрямоване на окрему людину, виступає суттєвим фактом її індивідуального розвитку, але разом із тим залишається суспільним явищем. У його основі завжди лежить соціальна дія, що передбачає дію партнера у відповідь.

Виховання задовольняє не тільки видові потреби кожної людини – виховуватися і бути вихованим, але воно має задовольняти й потреби людського суспільства – мати вихованих громадян. Виховання завжди вирішує два завдання – одночасно і соціалізує, й індивідуалізує людину. До того ж виконує певні суперечливі функції відносно суспільства: і консервує суспільство, і змінює його. Дійсно, виховання, з одного боку, транслює традиційну культуру, сталий спосіб життя, звичні стереотипи, загальноприйняті цінності, знання, технології, а з іншого – воно створює зразки незвичних форм взаємодії людей, апробує нові соціальні моделі, впроваджує актуальні знання і новаторські технології. Виховання – це і майстерність, і мистецтво, воно містить творчий і алгоритмізований компоненти, що взаємопов'язані та взаємодоповнюють або навіть стримують один одного. К. Ушинський писав: “Виховання може багато, але не все” [7, с. 198];

3) людина одночасно виступає і об'єктом, і суб'єктом виховання. Це зумовлено певними особливостями людини, яка здатна не тільки відтворювати виховні цілі й умови, а й створювати їх, а також ставитися до себе як до предмета самовдосконалення. Отже, цілісність і парадоксальність виховання полягає в тому, що виховувати іншого можна тільки перевиховуючи себе [3, с. 48].

Важливо відзначити особливості трактування поняття “виховання” у широкому і вузькому значенні. У педагогічній антропології виховання у широкому значенні розуміється як стихійний вплив на людину природи і соціального середовища, як неусвідомлена передача культури від одного покоління до іншого. Ефективність виховання як глобального і синкретичного процесу залежить від культурно-економічного становища соціального середовища, від податливості конкретної людини до впливу природного і соціального середовища, від усвідомленості та міри прийняття нею позиції “вихованця”. За визначенням А. Мудрика, виховання (у середньому контексті) – це процес цілеспрямованого створення умов для розвитку людини [4, с. 134]. Він здійснюється державою, суспільними організаціями, окремими людьми – професійними і непрофесійними вихователями. Ефективність цих умов залежить від ціннісних пріоритетів конкретного суспільства, визнання ним певного типу особистості як бажаного, усвідомлення соціальної значущості виховного потенціалу середовища і виховної діяльності. Можна стверджувати, що зміст поняття “виховання” у широкому і середньому значенні диференціюється на сімейне, суспільне, релігійне, спортивне тощо. У вузькому значенні виховання – це спеціальна, особлива за змістом,

методами, технологіями діяльність “із вироблення людської цілісності” (О. Больнов). Змістом цієї діяльності є усвідомлений, цілеспрямований вплив на розвиток людини. Виховання у вузькому значенні здійснюється професійними учасниками освітнього процесу і визначає основний зміст будь-якої педагогічної діяльності. Саме таке виховання спрямоване на дітей, молодь, деякі групи дорослих людей. Ефективність виховання залежить як від професіоналізму і досвіду педагога, так і від його особистої активності, усвідомленості участі в процесі виховання дитини. Функція виховання полягає в мудрому регулюванні вихователями дії множини чинників суспільного життя (економічного, політичного, культурного, сімейного, побутового, освіти, ЗМІ, комунікативного, мікрогрупового тощо) на особистість у навчально-виховному процесі.

Таким чином, всі значення виховання взаємопов’язані між собою. Відомо, що виховання, в якому б значенні його не розглядали, впливає на людину цілісно: воно змінює і його тіло, і психіку, і духовну сферу. Воно заохочує і засуджує певну поведінку, надаючи людині інформацію про соціально сприятливі форми, способи і засоби задоволення своїх потреб. Виховання у будь-якому значенні пов’язане і з удосконаленням, і з нівелюванням індивідуальних особливостей, з компенсацією і корекцією як фізичних, так і психологічних, як поведінкових, так і духовних характеристик людини. Для педагогічної антропології найбільший інтерес становить виховання у вузькому значенні [3, с. 48].

Останні часом змінюються погляди на людину, її виховання і розвиток. На зміну абстрактно-об’єктивним моделям особистості приходять гуманітарне бачення людини у її цілісності, єдності тілесного і духовного. Поширення набувають ідеї самоцінності кожної особистості, наявності у неї унікального духовного і творчого потенціалу, потреби та здатності до самореалізації. Педагогіка сьогодні осмислює виховний процес як сферу “вирощування досвіду бути особистістю” (В. Серіков), як “піднесення душі, пробудження внутрішніх сил, які допомагають згадати про творчу природу особистості” (В. Букатов) [2, с. 56].

Антропологічний підхід озброює педагогів і батьків знаннями про них самих і про їх дітей, про навколишніх людей. Свого часу К. Ушинський писав про те, що вихователь повинен знати людину в сім’ї, у суспільстві, у різні вікові періоди її життя, за різних обставин, в єдності загального, особливого і окремого [7, с. 245]. Тому для побудови виховного процесу на антропологічній основі важливо враховувати вікові особливості, а також знати “душевний вік”, який визначає ступінь зрілості духовних якостей людини. Останній детермінований культурою, середовищем в якому виховується особистість, та її індивідуальним досвідом. Виховання спирається на знання особливостей вікових етапів життя людини. При цьому важливі суттєві характеристики не тільки психофізичного, а і духовно-морального формування дитини у різні періоди її життя.

Життєвий досвід дитини складається відповідно до механізму апперцепції. Це одне з ключових понять сучасної педагогічної антропології. Воно означає зумовленість сприйняття раніше усвідомленими знаннями, інтересами, звичками, усім змістом психічного життя людини. У ньому відображений той факт, що один і той самий вплив справляє неоднакове враження на різних людей. Причина полягає у наявності у кожній людині власного індивідуального досвіду. У зв’язку з цим, працюючи з дітьми, необхідно бути уважним до їх попереднього досвіду і внутрішнього життя, враховувати перший контакт із навколишнім сві-

том. Саме такі факти неминуче визначають весь подальший розвиток особистості та сприйняття нею найбільш складних і глибоких пластів культури.

Педагогічний процес проектується і здійснюється як створення умов для стимулювання та розвитку процесів самопізнання, самореалізації, самовиховання людини. Реалізація антропологічного підходу до виховання потребує привести зміст і форми діяльності дитини відповідно до її віку, життєвого досвіду, реакції на зовнішні впливи. Немає однакових дітей: одні відрізняються спокійним врівноваженим характером, чуйно сприймають зауваження, у відносинах із батьками й однолітками виявляють доброзичливість і поважне ставлення. Інші, навпаки, мають підвищену дратівливість, виявляють грубість у спілкуванні. Дитина певного типу потребує відповідного підходу з боку вихователя. Діти з урівноваженим характером легше залучаються до спільної діяльності, швидше реалізують себе та інтенсивніше розвиваються. Дитина з підвищеною дратівливістю потребує більш делікатного ставлення до себе, постійного стимулювання діяльності, підвищеної чуйності з боку дорослих.

Педагогічна антропология традиційно виходить із постулату про двоїстий характер людської природи. На це свого часу вказували В. Бехтерев, П. Блонський, В. Зеньковський, К. Ушинський та ін. У людині виявляється складна взаємодія духовності і матеріальності. Дуалізм виявляється в амбівалентності почуттів, цінностей і ставлень. Суперечлива природа особистості виявляється на всіх рівнях її розвитку [2, с. 56].

П. Каптерев звернув увагу на індивідуальні недоліки дітей, які, на його думку, перебувають у тісному зв'язку із сильним якостями. Наприклад, різкість, грубість, впертість часто поєднуються з мужністю і працездатністю. Це відбувається тому, що негативні риси і достоїнства часто мають спільну основу – амбівалентну за своєю природою енергію особистості. Враховуючи діалектику дитячих достоїнств і недоліків, батькам з обережністю слід підходити до індивідуальних властивостей дитини [2, с. 58].

**Висновки.** В основі будь-якої норми, рекомендації, заборони містяться певні твердження про природу людини, суспільства, індивідуального і суспільного пізнання. Який пласт педагогічної культури ми б не взяли, в їх процес формування особистості. Сучасна педагогічна антропология виховання розглядає як специфічний спосіб людського буття і як специфічну діяльність, що має надзвичайну цінність для людини. Антропологічний підхід у вихованні враховує гуманну природу суспільства, створює умови для розвитку соціуму, продуктивного існування кожної особистості. Він передбачає впорядковану взаємодію біологічних, соціальних і духовних чинників у структурі особистості. Таким чином, врахування цього підходу в процесі виховання сприяє гармонійному розвитку особистості.

Сучасне суспільство потребує педагога, який не просто добре знає певну науку, а володіє фундаментальними знаннями про людину, її виховання в ідеалі, про умови виховання тих, хто навчається, прагне і має здатність до цілісного самовдосконалення, а також до вдосконалення свого світогляду в напрямі його антропологізації. Більшість сучасних українських педагогів не мають розвинутого достатньою мірою антропологічного світогляду. Тому перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розкритті механізмів формування антропологічного світогляду педагога, визначенні його складових.

**Список використаної літератури**

1. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособ. / Б.М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 1998. – 149 с.
2. Воробьева К.Н. Антропологический подход к воспитанию / К.Н. Воробьева // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2007. – № 5. – С. 55–58.
3. Максакова В.И. Педагогическая антропология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик ; [под ред. В.А. Сластенина]. – 7-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2009. – 224 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квітня. – С. 4.
6. Невмержицький О.А. Виховання студентів ВНЗ в сенсі педагогічної антропології / О.А. Невмержицький // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 187–193.
7. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані твори : в 2 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 192–488.

*Стаття надійшла до редакції 20.02.2013.*

---

**Аносов И.П., Элькин М.В. Антропологический подход к процессу воспитания как фактор гармоничного развития личности**

*В статье раскрываются антропологические основы процесса воспитания, доказывая что учёт биологических, социальных и духовных составляющих в воспитательном процессе способствует гармоничному развитию личности.*

**Ключевые слова:** *антропологический подход, педагогическая антропология, воспитание, апперцепция, амбивалентность, антропологическое мировоззрение.*

**Anosov I., Elkin M. Anthropological approach to the process of education as a factor in the harmonious development of the individual**

*In article the author, revealing anthropological bases of process of education, proves that the accounting of biological, social and spiritual components of the educational process promotes the harmonious development of the personality.*

**Key words:** *anthropological approach, pedagogical anthropology, education, apperception, ambivalence, anthropological worldview.*

УДК 378.046.4

В.В. БОНДАРЕНКО, М.Д. КАСЛІН, Л.М. РАК

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
РОБОЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ РЕАЛЬНОГО ВИРОБНИЦТВА**

*У статті проаналізовано психолого-педагогічні особливості професійної підготовки спеціалістів робочих спеціальностей в умовах реального виробництва на прикладі ПАТ Харківський машинобудівний завод “Світло шахтаря”.*

**Ключові слова:** підготовка, умови, особливості, виробництво, робітники, спеціалісти, дослідження, план.

Розвиток економічного потенціалу України і, зокрема, її машинобудівної галузі, широке впровадження у виробництво інноваційних технологій і загострення конкурентної боротьби на ринках збуту зумовили неминучість вирішення двох основних завдань: забезпечення припливу нових робочих кадрів і підвищення кваліфікації існуючого виробничого потенціалу машинобудівних підприємств. Без вирішення цих основних завдань неможлива реалізація програми імпортозаміщення, в якій йдеться про необхідність скорочення негативного сальдо зовнішнього торгового балансу, адже обсяг імпортованих товарів в Україні вже досяг критичної межі – держава імпортує не лише енергоносії, а й продукцію машинобудування, хоча є країною з розвинутим і потужним машинобудівним потенціалом.<sup>1</sup>

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти педагогічних проблем щодо шляхів реалізації державної політики у сфері формування трудових ресурсів потенціалу України знайшли відображення у працях видатних українських науковців Р.С. Гуревича, І.А. Зязюна, М.І. Лазарева, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійника та ін. Їхні дослідження мають фундаментальний узагальнювальний характер, де в комплексі розглянуто проблеми підготовки спеціалістів робочих професій.

**Мета статті** – проаналізувати проблеми, що стоять перед сучасною професійно-технічною освітою; розглянути шляхи забезпечення конкурентоспроможності сучасної вітчизняної машинобудівної галузі шляхом підготовки високоякісної робочої сили.

Для вирішення стратегічного завдання економічного розвитку України потрібні фахівці, безпосередні виконавці-професіонали. Під терміном “професіонал” ми розуміємо робітника, який знає свою справу й досконало володіє робочою спеціальністю. Але ж професіонала-робітника може підготувати лише професіонал-викладач.

Система підготовки робітників, що існувала ще за часів Радянського Союзу, була досить ефективною для свого часу. Але такою вона стала не одразу. У системі підготовки спеціалістів робочих професій відбувався постійний пошук найбільш оптимальної навчальної системи. Цього вимагав час, адже це був період відновлення країни після руйнівних війн і жорсткої конкуренції із західним світом у період “холодної війни”. Спочатку це було фабрично-заводське навчання (далі – ФЗН), робітничі факультети, а в повоєнні роки поширення набула така

форма, як наставництво, коли робочі кадри почали готувати безпосередньо на робочому місці чи за верстатом найбільш кваліфіковані робітники, які мали певний трудовий стаж і досконало володіли своєю робочою спеціальністю. На зміну цій формі підготовки прийшли професійно-технічні училища та навчально-курсівні комбінати. Крім того, існувала система атестації кадрів на самих підприємствах, у тому числі й на машинобудівних. Така форма підготовки кадрів давала можливість вирішувати питання кадрового забезпечення галузі за умов стабільного планового способу організації виробництва. Навчальні заклади були підпорядковані окремому Міністерству професійно-технічної освіти й повністю справлялися з масовим кадровим замовленням виробництва. На той час підготовка спеціалістів робочих професій втричі перевищувала обсяги випуску інженерів.

Сьогодні картина різко змінилася: фактично зникли професійно-технічні навчальні заклади освіти, а ті, що існують, перебувають на стадії відмирання. Пов'язано це не лише з кризою, зупинкою промислових підприємств, банкрутством цілих галузей виробництва, а і з падінням престижу робочих професій і зростанням конкуренції з боку зарубіжних виробників.

Останнім часом для вирішення кадрових проблем усе більшого поширення набуває форма, яка має назву "внутрішньозаводське навчання". Офіційне визнання ефективності підготовки фахівців робочих спеціальностей через внутрішньозаводську форму навчання актуалізувало проблему підготовки інженерів-викладачів, але вони, як правило, не мають педагогічної освіти.

На відміну від розвинутих країн світу (Великобританії, Німеччини, Кореї, США, Франції, Японії та ін.), у нашій країні питання забезпечення підприємств машинобудівної галузі робітничим персоналом високого рівня підготовки потребує нагального вирішення. Такий стан речей визначає створення адекватних цим процесам соціально-педагогічних умов, і тим самим зумовлює необхідність розумного реформування, проектування і впровадження нової моделі професійно-технічної освіти [1, с. 8–9]. Професійна підготовка в освітніх підрозділах підприємств машинобудівного профілю може виступати як складова додаткової професійної освіти, вона спрямована на досягнення та підтримку такого рівня кваліфікації персоналу, який забезпечує безпечну, надійну й ефективну роботу підприємства. У зв'язку із цим переважна більшість дослідників справедливо відзначає наявність кризи професійної компетентності, яку відчують викладачі освітніх підрозділів підприємств, що не володіють достатньою сукупністю знань з інженерної педагогіки і психології навчання дорослих.

У сучасній педагогічній науці компетентність викладача в системі додаткової професійної освіти розуміється як професійна якість особистості, котра дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати процес навчання дорослих, що забезпечує їх саморозвиток, сприяє реалізації ними творчого підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності.

Більшість керівників служб персоналу, начальників відділів, менеджерів із персоналу провідних підприємств Харкова вважають, що тільки 30% молодих спеціалістів, які закінчили професійно-технічний навчальний заклад і здобули робітничу спеціальність, мають у цілому високий рівень підготовки. Основними причинами такої ситуації, на думку респондентів, є низький рівень теоретичної підготовки, що здійснюється у професійно-технічних навчальних закладах освіти, відсутність зв'язку (недостатній зв'язок) між навчальним закладом і майбут-

нім робочим місцем робітника, низька матеріально-технічна база ПТНЗ і відсутність постійних баз практик, недостатність кваліфікованого викладацького складу, відсутність престижу професійно-технічних закладів освіти й низький рівень заробітної плати. Цікавим є й той факт, що реально усвідомлюють зазначену проблему та займаються організацією процесу навчання робочого персоналу всього на 54% підприємств Харкова. Із них 41% респондентів вважають ефективною організацію навчання без відриву від виробництва, безпосередньо на робочому місці; 38% опитаних користуються послугами зовнішніх освітніх закладів; і 21% віддають перевагу обом формам організації навчального процесу [2, с. 150–151].

На ПАТ Харківській машинобудівній завод “Світло шахтаря” пішли шляхом внутрішньозаводської підготовки спеціалістів робочих спеціальностей. І почали цю роботу з відбору та підготовки інженерів-викладачів. Перш за все, кандидати на посаду інженерів-викладачів відбиралися серед фахівців із вищою спеціальною інженерною освітою, які обіймають посади управлінців середньої ланки (майстри, заступники чи начальники цехів, відділів, ділянок тощо) і безпосередньо працюють на цьому виробництві.

Відібрані кандидати прослухали курс лекцій, які читали провідні вчені та педагоги Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, загальним обсягом 72 навчальні години за чотирма основними напрямками підготовки: технологія машинобудування, машинобудівне обладнання, загальнотехнічних дисциплін і за індивідуальними планами з екології та виконання стропальних робіт.

Програма занять, крім лекційного курсу, включала індивідуальні консультації майбутніх інженерів-викладачів як безпосередньо на виробництві, так і в університеті. Після завершення курсу навчання, з метою контролю рівня засвоєння знань, було проведено комплексне тестування. Для з’ясування об’єктивної картини ефективності такої роботи з інженерами-викладачами було проведено ще й анонімне анкетування щодо визначення найбільш значущих дисциплін та з’ясування професійної готовності слухачів до викладацької діяльності.

На першу анкету, серед запропонованих навчальних дисциплін, найбільш значущих для викладацької діяльності, були визнані педагогіка та конфліктологія.

Що стосується готовності та бажання займатися викладацькою діяльністю, то лише 42% майбутніх інженерів-викладачів відповіли, що із задоволенням будуть займатися цією роботою, 38% – вимушено і не мають особливого бажання працювати з молоддю, хоча всі 100% опитаних розуміють необхідність і користь роботи з молоддю, решта опитаних так остаточно й не усвідомили чи хочуть вони займатися цією роботою. Таким чином, абсолютно зрозуміло, що якісно будуть готувати майбутніх робочих лише 42% інженерів-викладачів.

**Висновки.** Таким чином, аналізуючи досвід і практику професійної освіти й підвищення кваліфікації інженерів-викладачів, а також виходячи з теоретичних досліджень проблем професіоналізму та викладацької діяльності інженера-викладача у системі додаткової (внутрішньозаводської) професійної підготовки кадрів із робочих спеціальностей, у тому числі й у машинобудівній галузі, можна виділити розбіжності між:

- потребами виробництва та мотиваційним забезпеченням заповнення вакантних посад за робочими професіями;
- психолого-педагогічною готовністю інженерів-викладачів внутрішньозаводської форми навчання до роботи з молоддю та кадровим забезпеченням навчального процесу на робочому місці;

– існуючою можливістю підвищення психолого-педагогічної компетентності інженерів-викладачів внутрішньозаводського навчання та недостатньою розробленістю в педагогічній науці та практиці умов, що забезпечують ефективну організацію цього процесу в реальних умовах виробництва.

Головним висновком є те, що необхідно зберегти спільні навчальні комплекси ВНЗ та ПАТ. Перевагами такої підготовки є економічний ефект, який включає не лише вартість підготовки робітника за конкретною робочою спеціальністю та скорочений термін його підготовки, а й “точечність” замовлення під конкретне робоче місце (паралельна підготовка), кількісне регулювання (можливість навчання у нечисленних групах або індивідуально). А це все не може не позначитись на якості продукції, що виробляється на даному підприємстві.

Отже, така форма роботи сьогодні є навіть більш ефективною, ніж традиційна підготовка у системі професійно-технічних навчальних закладів освіти, адже інженери-викладачі, що працюють безпосередньо на виробництві, мають певний управлінський досвід, добре розуміють психологічні особливості сучасних робітників, мають, як правило, розвинуті професійно значущі якості та вміння взаємодії з робітниками і, що теж дуже важливо, відбувається процес адаптації до професійної діяльності робітників безпосередньо в колективі й на конкретному робочому місці.

Звісно, авторами не розкрито всі проблеми, що стоять перед сучасною системою підготовки інженерів-викладачів для забезпечення внутрішньозаводської підготовки фахівців із робочих професій. Більше того, ми абсолютно переконані в тому, що необхідно продовжити дослідження педагогічної й економічної ефективності співпраці навчальних комплексів ВНЗ і ПАТ.

#### Список використаної літератури

1. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич. – Вінниця : Планер, 2009. – 410 с.

2. Михайлова Е.Г. Составляющие современной кадровой политики организаций в эмпирическом измерении / Е.Г. Михайлова, Д.В. Недогонов // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / [ред. кол.: В.В. Олійник (гол. ред.) та ін.]. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 8. – С. 146–154.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

#### **Бондаренко В.В., Каслин Н.Д., Рак Л.Н. Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки специалистов рабочих специальностей в условиях реального производства**

*В статье исследуются психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки специалистов рабочих специальностей в условиях реального производства на примере ПАО Харьковский машиностроительный завод “Свет Шахтера”.*

**Ключевые слова:** подготовка, условия, особенности, производство, рабочие, специалисты, исследования, план.

#### **Bondarenko V., Kaslin N., Rak L. Psychological and pedagogical features of professional training of specialists of working specialties in conditions of actual production**

*The given article deals with psychological and pedagogical feature of professional training of specialists of working specialties in conditions of actual production on example of PSC Kharkiv Machine-Building Plant “Svet Shakhtera”.*

**Key words:** training, condition, feature, production, working, specialist, research, plant.



### СУТНІСТЬ ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ЕСТЕТИКИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*Проаналізовано філософський, соціальний, психологічний та педагогічний аспекти життєвої стратегії особистості й зміст суміжних категорій, а також визначено їх спільні й відмінні ознаки. Здійснено спробу диференціювати типологію стратегії життя людини. Розглянуто естетичний контекст життєвої стратегії фізичного, психічного й духовного здоров'я особистості. Науково аргументовано концепт життєвої стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання та визначено її мотиваційно-ціннісне, когнітивно-організаційне й діяльнісно-регулятивне підґрунтя. Закцентовано увагу на важливості оволодіння студентами науково-практичними засадами естетики здоров'я й набуття ціннісного досвіду здоров'ятворчої поведінки для комплексного впливу на власне професійне зростання та гармонійний розвиток учнів.*

**Ключові слова:** *життя, стратегія, естетика, здоров'я, майбутній учитель фізичного виховання.*

У зв'язку з екологією довкілля та іншими факторами зорієнтованість на здоров'я нації є пріоритетом розвитку сучасного суспільства. Тому прагнення людей мати довершений здоровий стан організму й зовнішність посідає провідне місце в рейтингу життєвих цінностей. Задовольнити цю інтенцію кожного громадянина України покликані такі базові соціальні інституції, як медицина, освіта, спорт, відпочинок та дозвілля, головною функцією яких є формування життєвої стратегії здоров'я громадян.<sup>1</sup>

Естетичний аспект формування життєвої стратегії здоров'я у майбутнього вчителя фізичної культури особливо актуалізується у зв'язку з тим, що цей процес має бути спрямованим на регуляцію здоров'ятворчої поведінки студентів у навчально-професійній взаємодії й у майбутній педагогічній діяльності для досягнення гармонії тіла й духу та її трансляції школярам.

Унаслідок вивчення значної кількості теоретико-експериментальних досліджень на перехресті різних наукових напрямів із численних питань гармонійного розвитку особистості виникла проблема формування її життєвої стратегії. Вона привертає увагу багатьох сучасних вітчизняних науковців (І. Гуляє, В. Доній, І. Єрмакова, О. Злобіна, Г. Несен), дослідників ближнього (М. Белугіна, О. Васильєва, Т. Резнік, А. Созонтов, М. Тимошенко) й дальнього (А. Адлер, Е. Берн, Е. Еріксон, А. Маслоу, Д. Райс) зарубіжжя. Незважаючи на все на естетичний контекст здоров'я особистості звертає увагу лише обмежений контингент філософів здоров'я й спорту (А. Бусол, М. Сараф, В. Спартін, Ю. Талалаєв, А. Френкін), медиків (А. Будза, К. Кенінг, А. Копитін, І. Ренчлер, Ю. Шимкявічюс), валеологів (І. Брехман, О. Кучерук, Н. Максимова, В. Мальцева, В. Петленко) та педагогів (О. Федій, А. Федь, А. Цось). Відтак нині бракує ґрунтового розгляду естетосфери життєвої стратегії здоров'я особистості в психолого-педагогічному ракурсі.

**Мета статті** – обґрунтувати сутність поняття “життєва стратегія естетики здоров’я майбутнього вчителя фізичного виховання”.

Завдання:

- 1) проаналізувати сутність таких понять, як “стратегія”, “життя”, “життєва стратегія”, “життєвий стиль”, “життєва позиція”, “життєва перспектива”, “життєвий проект”, “життєва модель”, “життєвий сценарій” для визначення спільних і відмінних ознак у їхньому змісті;
- 2) актуалізувати естетичний контекст життєвої стратегії здоров’я;
- 3) науково аргументувати концепт життєвої стратегії естетики здоров’я майбутнього вчителя фізичного виховання.

Поняття стратегії розкрито в працях різних наукових сфер. Семантично воно походить із військової галузі знань і позначає такі складники бойового мистецтва, як підготовка, планування й ведення війни. Згодом термін “стратегія” із військової науки запозичили теоретики менеджменту, пов’язуючи його з генеральним напрямом руху для досягнення певних цілей. Наприклад, український учений-економіст Д. Ломоносов виокремив ті ключові слова, якими її загалом позначають науковці. Це – план, дія, процес, модель, засіб, інструмент, принцип, позиція, перспектива, підхід, прийом, програма, погляд, концепція, шаблон, еталон, напрям, курс, рішення. Очевидно, що кожен із цих термінів має свій зміст щодо особливостей галузі знань, у якій досліджується стратегія. Показово, що науковець звернув увагу на мотиваційно-діяльнісну основу стратегії, визначивши її як “послідовність дій, спрямованих на досягнення наперед визначених довгострокових цілей та вирішення поточних завдань, що постають у процесі їх здобуття під впливом зовнішнього середовища, з використанням при цьому існуючих можливостей” [10, с. 160].

Отже, стратегія – це цілісна система тривалих дій суб’єкта, спрямованих на реалізацію мети, завдань та пріоритетів його діяльності для досягнення бажаної результативності з урахуванням комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на якість та перебіг життя в усіх його виявах.

На наш погляд, це поняття містить принаймні два аспекти:

- 1) план, тобто насиченість подій у часі, їх розподіл у минулому, сьогоденні й майбутньому, конкретизація образів цих подій та їхня значущість для конкретної особи;
- 2) дії для побудови плану, тобто розроблення програми щодо добору способів подолання можливих труднощів.

У такому розумінні категорія “стратегія” стосується різних видів діяльності суб’єкта, що забезпечують його існування й повноцінність життя.

Провідний філософ України В. Кремень термін “життя” трактує як потік нескінченного, мінливого, невловного раціональними методами пізнання й водночас творчого та продуктивного для кожної людини існування [9, с. 156]. Вочевидь тут мова йде про особисте життя людини – щоденної діяльності, здатної забезпечити особі її існування шляхом навчання, спілкування, самообслуговування, контролю над своєю поведінкою, участі в трудовій діяльності.

Сучасний російський філософ В. Сагатовський розрізняє чотири предметних сфери життя людини: 1) формувальна – інтим, сім’я, гігієна, здоров’я; 2) матеріальна – майно, побут; 3) організаційна – соціалізація; 4) духовна – культура, дозвілля, комунікація [14, с. 208]. Згідно із цим, є підстави розрізняти типологію

стратегії життя людини, наприклад, сімейна, валеологічна, споживацька, здоров'язберігальна, творчорозвивальна тощо. Відтак варто з'ясувати сутність загального поняття “життєва стратегія” й суміжних категорій і надалі наповнити його конкретним змістом у контексті естетики здоров'я.

Термін “життєва стратегія” у науковий обіг філософії, соціології педагогіки й психології уведено давно.

На думку російського філософа М. Маринова, життєва стратегія особистості – це раціоналізована й зорієнтована в просторі й часі та звернена на перспективу система відносин людини й суспільства, котра будується стратегічно мислячою особою на основі управління ресурсами, виходячи із самоцінності життя [11, с. 20].

Соціологічний аспект поняття життєвої стратегії український дослідник І. Ярема трактує як упорядковану сукупність практик агента (послідовних практичних дій), що спонукаються певною, не обов'язково чітко сформульованою метою, але не направляються нею свідомо і визначаються габітусом агента як системою диспозицій та схем сприйняття, мислення і дії, заснованих на позиції індивіда в полі, на наявному в нього досвіді та капіталі [15, с. 91].

У психологічному контексті К. Абульханова-Славська вперше виокремила поняття стратегії життя й визначила її як принципову, реалізовану в різних обставинах здатність особистості до поєднання своєї індивідуальності з умовами життя, до її відтворення й розвитку [2]. О. Васильєва й Е. Демченко визначають життєву стратегію як таку систему цінностей і цілей, реалізація яких, відповідно до уявлень людини, дає змогу зробити її життя найбільш ефективним. Іншими словами, це “мистецтво ведення власного життя, головною метою якого є пошук і реалізація свого унікального призначення” [5, с. 75]. У дисертаційній роботі російського автора О. Вороніної життєва стратегія тлумачиться як індивідуальний спосіб конструювання й реалізації людиною життєвих цілей у тимчасовій перспективі відповідно до власних ціннісних орієнтацій, потреб, особистісних якостей, сенсу власного життя [6, с. 7].

Отже, поняття життєвої стратегії поєднується із такими психологічними категоріями, як життєві шляхи, сценарії, перспективи, плани й варіанти для позначення структури життя людини в часі. Звідси, правомірно стверджувати, що стратегія життя – це планування різних подій і дій щодо їх реалізації протягом усього терміну життєдіяльності особистості.

Зазначимо, що психологічні дослідження із дотичних проблем життєвої стратегії людини виникли на межі другої половини ХХ ст. Зокрема, першою працею була монографія німецького філософа й психолога Ш. Бюлер “Життєвий шлях людини”, видана у співавторстві з Ф. Массариком у 1968 р. [16]. Автори переконані, що життя особи – це не випадкова зміна подій, а його закономірні фази з домінуванням певних мотивацій та змінами рівня активності. Закономірність етапів життя пов'язана з особливостями внутрішнього світу людини. Із цього випливає, що життєва стратегія особистості охоплює її мотивацію, світогляд і діяльність.

У сучасній науці також поширена концепція життєвої стратегії особистості видатного австрійського психолога А. Адлера. Вона полягає в тому, що первинний варіант “життєвого плану” чи “путівний образ” є унікальним для індивіда способом адаптації до життя, особливо щодо реалізації поставлених цілей і

способів їх досягнення. План життя у термінології вченого використовується для позначення “повного комплексу захисних реакцій і раціоналізації людини, яку вона використовує, прагнучи досягти переваги й компенсувати невдачі” [3]. Вочевидь тут мова йде про здоров’я індивіда в контексті його підтримки в процесі адаптації до мінливих умов середовища, що залежить від стереотипів поведінки й певних звичок.

Загалом А. Адлер життєву стратегію особистості ототожнював із поняттям “стиль життя”, трактуючи його як “цілісність індивідуальності”, у якій гармонійно поєднано унікальний спосіб мислення й поведінки для досягнення життєвої мети, що й відрізняє особу від інших людей. Така позиція певною мірою вказує на естетичний аспект стратегії життя.

На естетичний аспект життєвого стилю особи також звернули свою увагу радянські психологи Д. Леонтьєв, І. Шкуратова та В. Ядов. Учені були переконані, що цілісність життєвого стилю полягає в тому, що він належить до життєдіяльності загалом, у якій пріоритетним є здоров’я.

Аналогічним до поняття “життєві стратегії” є категорія “життєва позиція”, котру ґрунтовно розглянуто в психологічних працях учених радянської доби Б. Ананьєва й К. Абульханової-Славської. Під життєвою позицією ці автори розуміють властиву людині сукупність ставлень (до суспільства, інших людей, самого себе), основних цілей, настанов і мотивів, що формуються на основі життєвих цінностей і детермінують вибір способів самовизначення в житті. Вони також наголошували на тому, що в життєвій позиції фіксується якісна визначеність, цілісність особистості. В естетичному контексті істотною рисою цього є те, що людина не залишається закостенілою, а постійно збагачується в ході життєвого шляху, тобто прагне досконалості й довершеності як у фізичному, так і в духовному аспектах. Проте життєва позиція є не способом самоорганізації життя, а лише платформою для реалізації певного типу життєвої стратегії.

Концепцію життєвої стратегії К. Абульханова-Славська розглядала також із позиції життєвої перспективи, визначаючи її як потенціал, можливості особистості, як об’єктивно складаються в теперішньому і які повинні виявлятися в майбутньому [2, с. 149–151]. На думку вченої, така перспектива охоплює певні обставини, що дають особистості змогу оптимально просуватися в житті й цілісно визначати своє майбутнє.

Українська дослідниця І. Гуляс вважає, що “життєва перспектива – це цілісна картина майбутнього, яка формується у складному суперечливому взаємозв’язку очікуваних і планованих подій, розглядається в єдності ціннісно-сміслових й організаційно-діяльнісних аспектів, де істотними є активність особистості, усвідомлене та реалістичне ставлення до побудови планів на майбутнє” [7, с. 318].

На наш погляд, життєві перспективи й життєві плани розрізняються за проміжними й кінцевими подіями певного етапу життя людини. Перспективи – масштабніші й дещо хронологічніші й абстрактно зорієнтовані (наприклад, бути щасливим, здоровим, досягнути вершин кар’єри тощо), ніж плани, котрі позначають конкретні події щодо досягнення ближньої та дуальної мети із застосуванням певних способів діяльності й поведінки. З огляду на це життєві перспективи певною мірою тотожні поняттю життєвого проекту як ідеальної моделі побудови прогнозованих ситуацій, що не підлягають перевірці.

У сучасній педагогічній науці до наукового обігу введено поняття “життєвий проект”, котре в посібнику “Мистецтво життєтворчості особистості” пояснюється як особистий, інтимний документ, що є результатом поглиблених роздумів, саморефлексії, активної самоактуалізації себе в реальній життєдіяльності для набуття на цій основі особистого життєвого досвіду [12, с. 318–323]. Науково осмислюючи цю дефініцію, педагог-дослідник В. Нищета подає таку її інтерпретацію: “Життєвий проект – результат свідомої побудови особистістю свого індивідуального життя, використання ресурсів особистісного зростання, намагання усвідомити свою неповторність і своєрідність, результат життєвого пошуку та стратегічного мислення” [13, с. 464].

У педагогіці також фігурує поняття життєвої моделі як інтегральної характеристики процесу визначення та здійснення особистістю власного життєвого шляху. У широкому розумінні сучасні педагоги-науковці І. Єрмаков та Д. Пузіков термін “модель життя” інтерпретують як “характеристику загального для багатьох людей стійкого, тривалого способу життєздійснення (осмислення, постановки та вирішення життєвих завдань), який репрезентує життєву стратегію особистості та рівень розвитку її життєвої компетентності” [8, с. 22]. На думку дослідників, загальна модель життя особистості утворюється довкола її життєвої стратегії й конкретизується у 13 життєвих моделях: творчій, теоретичній, практичній, реформаторській, гнобительській, експериментаторській, злочинній, маніпулятивній, пасивно-споглядальній, об’єктно-активній, виконавчій, наркотичній, аскетичній [8, с. 23–26].

Дуже наближеним до життєвої стратегії постає також поняття “життєвий сценарій”. Частково запозичивши його розуміння із кіно й театрального мистецтва, основоположник трансактного аналізу американський психолог Е. Берн інтерпретує цю категорію як “послідовно розгорнутий життєвий план способом індивідуального структурування часу життя” [4, с. 175]. У цьому трактуванні спостерігається естетична дія впорядкування, компонування життєвого шляху в єдності категорій часу й простору з урахуванням індивідуальних орієнтирів життєдіяльності на довготривалу перспективу, визначаючи її основні цілі й способи їх досягнення.

Е. Берн був переконаний у тому, що зміст життєвого сценарію виробляється ще з раннього дитинства [4, с. 192]. Справді, якщо “рожеві мрії” дитинства кожної людини, які в зрілому віці частково збулися, зарахувати до життєвого сценарію, то є всі підстави стверджувати, що його формування відбувається у надрах підсвідомості (уява, фантазія, інтуїція). Становлення життєвої стратегії відбувається значно пізніше й неодмінно передбачає самостійний і відповідальний вибір суб’єкта, що характеризує його певну соціальну й особистісну зрілість. У цьому контексті варто наголосити на закономірній розбіжності сформованого в дитинстві плану життя з реальним життєвим шляхом, що проклався за певних обставин, які заздалегідь передбачити незріла особистість неспроможна через брак життєвого досвіду.

Таким чином, з аналізу суміжних понять, що засвідчує певні розбіжності й спільну семантику (табл.), є підстави стверджувати: життєва стратегія – це свідомо окреслений на площині життєвого шляху людини вектор самоорганізації власної поведінки в соціумі, котрий підлягає постійному коригуванню для естетичному самодосконаленню й самореалізації особистості.

Таблиця

**Спільні й відмінні ознаки життєвої стратегії в змісті суміжних понять**

| Поняття             | Спільність  | Відмінність   |
|---------------------|---|---|
| Життєвий стиль      | Регуляція цілісності життєдіяльності                  | Індивідуально своєрідний  |
| Життєва позиція     | Вибір цінностей життя                                 | Є проміжною подією для реалізації певного типу життєвої стратегії |
| Життєва перспектива | Цілісне визначення власного майбутнього               | Абстрактно зорієнтована на кінцевий результат життєдіяльності     |
| Життєвий проєкт     | Творче самовизначення                                 | Оригінальна побудова очікуваних результатів життєвого пошуку      |
| Життєва модель      | Осмислення, постановка й розв'язання життєвих завдань | Стійкий і тривалий спосіб життєздійснення                         |
| Життєвий сценарій   | Структурований у часі життєвий план                   | Індивідуально ідеалізований і розбіжний із реаліями життя         |

За А. Адлером, життєва стратегія індивіда – це її зорієнтованість на базові цінності, що виявляється у певних настановах, поведінці й активності, позначених такими параметрами, як ціннісне ставлення до світу й індивідуальний підхід до розв'язання життєвих проблем. У своїй психоаналітичній теорії адаптації вчений висунув ідею надкомпенсації, згідно з якою, людина прагне подолати відчуття своєї неповноцінності шляхом актуалізації власних творчих потенцій [3]. Звідси є підстави інтерпретувати життєву стратегію особистості в контексті здоров'ятворчості, естетичний аспект якої полягає в прагненні до краси й довершеності тіла, психіки й духу людини за будь-яких природних і соціальних умов існування на засадах конструктивної діяльності.

Окреслений концепт є надзвичайно складним явищем, оскільки позначає цілісну сукупність властивостей суб'єкта щодо стратегічних планів естетосфери здорового способу життя. За своїм змістом цей денотат можна подавати у формі уявлення, схеми, фрейму, сценарію, конструкта, інсайту, гештальту. У семантичному локусі цих термінолексем поняття краси здоров'я у загальному розумінні позначає естетичний смисл цього духовно-тілесного явища з його внутрішніми й зовнішніми якостями, що породжують у людській свідомості насолоду й моральне задоволення. Відтак, є підстави розрізняти життєву стратегію естетики здоров'я за предметом його зовнішньої (тілесної) і внутрішньої (духовної) краси, що в гендерному аспекті позначається мотиваційним чинником бути красенем або красунею, тобто зовні привабливими й прагнути до гарних відносин, надаючи душевну насолоду собі й іншим особам. На рівні антропобіологічних та соціальних характеристик людини стратегія естетики здоров'я дає змогу краще адаптуватися до складних умов життя.

Оскільки предметом життєвої стратегії особистості є естетичне поле здоров'я, то в контексті адаптації варто звернути увагу на те, що організм, реагуючи на численні подразники середовища (дисгармонії), змушений пристосовуватися до нього (прагнути до гармонії). Це досягається шляхом значних затрат функціонального резерву здоров'я. І якщо “розплата за адаптацію” виходить за межі резервів здоров'я, то в організмі виникають реакції “стресу”, що призводить до фізичного виснаження й захворювань людини. Здолати цю тенденцію, на наш погляд, можливо лише завдяки дії здоров'ятворчого механізму, основу якого

становлять адаптивні реакції, спрямовані на морфофізіологічне перетворення роботи організму.

У психологічному контексті здоров'я також актуальною є його естетична домінанта, адже прагнення людини підтримати психічну рівновагу свого організму із середовищем, бути зовні виразною і внутрішньо цілісною шляхом самозахисту себе від емоційних та інформаційних перенавантажень постає провідним чинником життєдіяльності в усіх її сферах. За Н. Амосовим, І. Брехманом, А. Іванюшкіним та іншими валеологами це безпосередньо залежить від естетичного ставлення людини до самої себе й до інших осіб, високий рівень якого забезпечується різними способами естетичного оздоровлення. На наш погляд, у цьому процесі визначну роль відіграє активність людини щодо постановки й виконання таких завдань, як створення естетичних умов праці й дозвілля, гармонізація міжособистісних і соціальних відносин, вироблення здатності до адаптації в складних життєвих ситуаціях, оптимізація життєвих сил шляхом розкріпачення здоров'я творчого потенціалу. Успішність їх виконання залежить від дієвості функціонального спектра життєвої стратегії естетики здоров'я особи, пов'язаного із самоактуалізацією й формуванням здоров'ятворчої особистісної позиції. У професійному контексті життєдіяльності вчителя фізичного виховання вона ґрунтується на мотиваційно-ціннісному (прагнення до естетичної самопрезентації здорового організму), когнітивно-організаційному (самопрограмування цілісної єдності духу, тіла й розуму), діяльнісно-регулятивному (набуття досвіду самореалізації естетичного образу духовного, тілесного й інтелектуального "Я" шляхом розроблення послідовних дій щодо їх естетотерапії) складниках.

**Висновки.** Для майбутнього вчителя фізичного виховання важливим є оволодіння необхідними цінностями, уявленнями й поняттями та регулятивними механізмами в галузі естетики здоров'я, а також набуття досвіду здоров'ятворчої поведінки й примноження прекрасного в тілесній, психічній і духовній сферах. Сформована у майбутніх фахівців фізкультурно-спортивного профілю життєва стратегія естетики здоров'я сприятиме комплексному впливу на особистісну самоактуалізацію, професійну самоорганізацію й самореалізацію, естетизацію навчальних занять та ефективне використання педагогічного потенціалу естетотерапевтичних технологій.

Перспектива подальшого дослідження полягає в обґрунтуванні структури, критеріїв і показників життєвої стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичної культури, що надалі дасть змогу провести педагогічну діагностику й розробити методологію її формування у студентів фізкультурно-педагогічних спеціальностей ВНЗ.

#### **Список використаної літератури**

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни / [под ред. Е.В. Шороховой]. – М. : Наука, 1987. – С. 149–151.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; [пер. Е.А. Цыпина]. – СПб. : Академический проект, 2000. – 256 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология взаимоотношений: Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.

5. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 74–85.
6. Воронина О.А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.А. Воронина. – Курск, 2008. – 20 с.
7. Гуляс І.А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу / І.А. Гуляс // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 315–324.
8. Єрмаков І.Г. Життєтворче моделювання та моделі компетентного випускника 12-річної школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ століття : матер. Всеукр. наук.-пошук. Конф. (16–17 травня 2007 р.). – К. ; Донецьк : [Б. в.], 2007. – Т. 1. – С. 11–29.
9. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / В.Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
10. Ломоносов Д.А. Сутність поняття “стратегія” та його відмінності від тактики й оперативних дій / Д.А. Ломоносов // Економічні інновації : зб. наук. пр. – Одеса : Інститут проблем ринку та економіко-екологічних досліджень НАН України, 2011. – С. 158–162.
11. Маринов М.Б. Стратегия жизни личности в индивидуализирующемся обществе : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филос. наук : спец. 09.00.11 / М.Б. Маринов. – Ростов н/Д, 2008. – 44 с.
12. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / [за ред. В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
13. Ницета В.А. Життєвий проект як орієнтир у просторі майбутнього / В.А. Ницета // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ століття : матер. Всеукр. наук.-пошук. конф. (16–17 травня 2007 р.). – К. ; Донецьк : [Б. в.], 2007. – Т. 1. – С. 459–465.
14. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) : в 3 ч. / В.Н. Сагатовский. – СПб. : Петрополис, 1999. – Ч. 3 : Антропология. – 288 с.
15. Ярема А.І. Співвідношення понять “життєва стратегія”, “успіх”, “символічний капітал” в соціогуманітарних науках / А.І. Ярема // Український соціум. – 2010. – № 4 (35). – С. 88–94.
16. Buhler Ch. Basic Tendencies of Human Life / Ch. Buhler, M. Marshak // The Course of Human Life / ed. Ch. Buhler, Fr. Massarik. – New York : Springer, 1968. – P. 265–297.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.

---

**Винник В.Д. Сущность жизненной стратегии эстетики здоровья будущего учителя физического воспитания**

*Проанализированы философский, социальный, психологический и педагогический аспекты жизненной стратегии личности и содержание смежных категорий, а также определены их общие и отличительные признаки. Осуществлена попытка дифференцировать типологию стратегии жизни человека. Рассмотрен эстетический контекст жизненной стратегии физического, психического и духовного здоровья личности. Научно аргументован концепт жизненной стратегии эстетики здоровья будущего учителя физического воспитания и*



*определено ее мотивационно-ценностное, когнитивно-организационное и деятельностно-регулятивное основание. Акцентировано внимание на важности овладения студентами научно-практическими принципами эстетики здоровья и приобретения ценностного опыта здоровьятворческого поведения для комплексного влияния на свой профессиональный рост и гармоническое развитие учеников.*

**Ключевые слова:** *жизнь, стратегия, эстетика, здоровье, будущий учитель физического воспитания.*

**Vinnyk V. The Essence of Vital Essence of Aesthetics of Health of Future Teacher of Physical Training**

*The philosophical, social, psychological and pedagogical aspects of vital aspects of personality and contests of adjacent categories as well as their common and different features. An attempt is undertaken to differentiate the typology of strategy of a man's life. The aesthetics context of vital strategy of physical, psychological and moral health of a personality. The concept of vital strategy of aesthetics of health of future teacher of physical training and scientifically argued as well as its motivation – value, cognitive – organizational and activity – regulative background. Attention is focused on the importance of mastering by students the scientific – practical basics of aesthetics of health and achieving the value experience of health activity behaviour for complex influence on the professional growth and harmonious development of pupils.*

**Key words:** *life, strategies, aesthetics, health, future teacher of physical training.*

## ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*У статті розглянуто та проаналізовано основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетенції. Також визначено лексичні одиниці, які яскраво забарвлені національно-культурною семантикою, а саме: назви реалій, коннотативна лексика й фонова лексика, основними складниками якої є пароніми, антропоніми, фразеологізми, метафори, метонімія. Підкреслено, що фонові знання – це основний об'єкт лінгвокраїнознавства, засвоєння якого актуалізує проблему оптимізації та інтенсифікації процесу підготовки студентів у вищих навчальних закладах України.*

**Ключові слова:** лінгвокраїнознавча компетенція, реалії, коннотативна лексика, фонові знання, пароніми, антропоніми, фразеологізми, метафори, метонімія.

Формування лінгвокраїнознавчих знань стає можливим завдяки інтегруванню в процес іншомовного спілкування. Останніми роками серед дослідників збільшився інтерес до лінгвокраїнознавчої тематики. Важливим завданням вивчення ІМ у ВНЗ сьогодні є лінгвокраїнознавчі знання, в основу яких покладено не лише норми національних культур і традицій, а й фонові знання, загальнокультурні цінності. На жаль, зміст сучасних навчальних програм недостатньо забезпечує можливість для розвитку в майбутніх фахівців лінгвокраїнознавчої компетенції. У цій статті ми зупинимося на розгляді основних компонентів лінгвокраїнознавчої компетенції, адже вони є запорукою формування цієї компетенції і їх знання вбачаємо важливим у процесі іншомовного спілкування.

Проведений аналіз літератури свідчить про те, що наразі існує ціла низка досліджень, у яких розглядається лінгвокраїнознавча компетенція, процес її формування та її складники.<sup>1</sup>

Більшість учених розкривають окремі аспекти лінгвокраїнознавства в процесі навчання іноземної мови. Серед останніх досліджень є праці, присвячені темі формування лінгвокраїнознавчої компетенції при вивченні іноземної мови учнями-білінгвами (татарами) на матеріалі категорій роду російської мови (Г. Нурулліна), на матеріалі текстів етнокультурознавчого змісту (М. Кисельова), у процесі підготовки військовослужбовців (М. Мигненко), на матеріалі російських паремій (Д. Башуріна), у навчанні французької мови старшокласників (Н. Саланович), у підготовці педагогів (Ф. Хубієва), в інтенсивному курсі навчання іноземної мови (Н. Ішханян) та інші [3; с. 101].

**Мета статті** – виокремити та проаналізувати основні структурні компоненти лінгвокраїнознавчої компетенції. Зазначимо, що під лінгвокраїнознавчою компетенцією майбутніх учителів іноземної мови розуміємо знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається, а також основні особливості соціокультурного розвитку країни на сучасному етапі та вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку цим особливостям.

Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає усвідомлення того, що кожна мова є не тільки засобом пізнання і спілкування, а й формою соціальної пам'яті, культурним кодом нації. Вона є провідною у філологічній підготовці фахівців з іноземної мови.

Лінгвокраїнознавча компетенція поділяється на мовний, мовленнєвий та країнознавчий компоненти.

З позицій фахової підготовки студентів мовний компонент передбачає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректної інтерпретації почутого чи прочитаного іноземною мовою.

Мовленнєвий компонент можна визначити як комплекс мовленнєвих навичок, умінь і комунікативних знань, оволодіння якими дасть майбутньому фахівцю змогу будувати, наповнювати й варіювати мовлення іноземною мовою залежно від функціональних чинників спілкування, а також термінологічно коректно та літературно правильно перекладати іншомовну спеціальну літературу рідною мовою.

Країнознавча компетенція виступає як комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок, якісне оволодіння якими дасть майбутньому спеціалісту можливість:

- розпредмечувати понятійний зміст номінативних одиниць у національно-культурних пластах лексики, фразеології й афористики;
- правильно використовувати країнознавчо марковані мовні одиниці в мовленні.

У вітчизняній методичній літературі існують різні дослідження вчених, які здебільшого ґрунтуються на методичних характеристиках та класифікаціях лінгвокраїнознавчих елементів. У контексті нашого дослідження нам видалась досить цікава класифікація, яку подають Є. Верещагін та В. Костомаров [2]. Вони поділяють країнознавчу лексику на еквівалентну, безеквівалентну та фонову лексику.

До складу лексичних одиниць, які яскраво забарвлені національно-культурною семантикою, входять назви реалій (позначення предметів і явищ, які характерні для однієї культури і відсутні в іншій), коннотативна лексика (слова, які збігаються за основним значенням, але різняться культурно-історичними асоціаціями) і фонові лексика (позначає предмети й явища, які мають аналоги в культурі, що порівнюється, але різняться певними національними особливостями функціонування, форми) [5, с. 31].

Г. Томахін [6] зазначає, що реалії – це назви предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних і фольклорних героїв. Характерною рисою реалій є тісний зв'язок предмета, поняття, явища, що визначається реалією, з народом та історичним часом [6]. Автор виділяє дві великі групи реалій: денотативні (назви предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних та фольклорних героїв тощо, які притаманні певній культурі) та конотативні (слова, які означають предмети, які нічим не відрізняються від предметів іншої культури, але отримали додаткові значення, що базуються на культурно-історичних асоціаціях, притаманних певній культурі).

Країнознавчі фонові знання (за визначенням Є. Верещагіна й В. Костомарова [2]) – це “знання, які наявні у свідомості людини, а також тієї спільноти людей, до якої певний індивід належить”. Дослідники узагальнили, що кожна людська спільність володіє чотирма групами подібних фонових знань.

До першої належать загальнолюдські поняття, серед них “сонце”, “повітря”, “вітер” тощо. До другої групи належать фонові знання про специфічні поняття, характерні для всіх членів окремої етнічної та мовної спільності. Ця група лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань утворилася у процесі історичного розвитку того чи іншого суспільства, відображає його культуру, звичаї тощо. Третю групу становлять соціально-групові фонові знання, тобто знання, характерні для окремих соціальних груп (лікарів, інженерів, учителів та інших професійних груп). Четверту групу становлять регіональні знання, пов’язані з особливостями ізольованих регіонів різного масштабу. У цьому випадку йтиметься про фразеологічні одиниці з “культурним компонентом”.

Отже, країнознавчі фонові знання є важливим чинником взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації [4, с. 369].

Розглянемо докладніше фонову лексику. Її складниками є: пароніми, антропоніми, фразеологізми, метафори, метонімія.

**Паронімія** – предмет дослідження для авторів різних словників труднощів, паронімів, правильного й помилкового слововживання (Акуленко, Бельчиков, Панюшева, Колесников, Горбачевич, Fowler, Bryson, Herd, Morris, Partridge, Room, Wessen).

**Пароніми** (від грец. *para* – поблизу, *para* – опута – ім’я) – це слова (пари слів), які мають подібність у морфологічній будові (близькі за фонетичним складом), але розрізняються за значенням. Не всі слова, схожі за звучанням, можна вважати паронімами. До паронімічних належать тільки ті, що мають невелику відмінність у вимові. Інколи в паронімів є спільна морфема (на матеріалі англійської мови):

- *personal* – *personnel* (особистий – персонал, кадри);
- *anterior* – *interior* (попередній – інтер’єр);
- *popular* – *populous* (популярний – густонаселений);
- *corps* – *corpse* (корпус – трун).

Проблема значення власних імен і їх зв’язок з носіями виникла у вчених із давніх часів. Вивченням проблем антропонімів займається галузь ономастики **антропоніміка**. У сучасній лінгвістиці спостерігається значний інтерес до проблем ономастики, тобто вивчення власних імен, зокрема антропонімів, які займають особливе місце в англійській, німецькій та взагалі у будь-якій мові світу. Повноцінне спілкування, тобто правильне сприйняття, оцінювання та інтерпретація інформації, неможливе без знання певного набору власних імен та їх функцій у мові та тексті.

Такі імена, як *Betty*, *Tom*, *Jack*, *Mary* та інші, стали носіями окремих рис характеру людей. Так, ім’я *Jack* асоціюється з поняттям “веселий, хитрий хлопець”. З давніх часів існував звичай називати людей, які мали однаково професію, одним ім’ям: наприклад, *Tom Tailor*, що означає кравця за фахом, *Jack of all trades* – на всі руки майстер, *Aunt Sally* – дитяча гра, мета якої – вибити люльку з рота дерев’яної ляльки; *John long the carrier* – людина, яка не поспішає щось принести, доставити; *Johnny-on the spot* – людина, готова надати допомогу в будь-який час.

Для лінгвокраїнознавства величезний інтерес становлять також фразеологізми, у яких відображаються національна своєрідність історії, культури, традиційного способу життя народу – носія мови. Відбір одиниць з яскраво вираже-

ною національно-культурною семантикою є завданням тих розділів лексикології та фразеології, котрі виступають як лінгвістична основа лінгвокраїнознавства і можуть бути названі країнознавчо орієнтованою лінгвістикою [1, с. 6]. Доцільним, на нашу думку, є включення до змісту навчання іноземної мови студентів використання фразеологічних одиниць: вони допомагають проникати в культуру країни, мова якої вивчається.

Однією з характерних рис фразеологізмів називають стійкість їх структури, повторюваність в одній і тій самій готовій формі. Водночас значна кількість фразеологізмів має по декілька варіантів, причому змінюватись можуть не тільки граматичні форми компонентів, а й самі компоненти. Наприклад: *not to care a bit (a brass button, a button)*; *not to care (give) a curse, a damn* (мене це не обходить, мені байдуже, “но барабану”), *“pale as a corpse, ghost, sheet, death, ivory”* (білий як полотно, смерть, стіна).

У німецькій мові є також значна кількість фразеологічних одиниць з національно-культурним компонентом, які потребують коментарів. Наведемо деякі приклади. Пізнавальну лінгвокраїнознавчу інформацію має фразеологізм *unter dem Pantoffel stehen*. За стародавнім звичаєм під час вінчання в церкві молодий і молода намагалися наступити один одному на ногу. Вважали, що той, кому пощастить першому наступити іншому на ногу, верховодитиме в сім'ї протягом усього життя. Сьогодні цей фразеологізм вживають у значенні “бути в жінки під каблучком/під п'ятою”, так і в ширшому значенні “бути в цілковитій залежності від кого-небудь”.

Шляхом виявлення коннотативних значень можуть бути метафоричні та метонімічні перенесення.

У сучасних американських публіцистичних текстах зустрічаються театральні та музичні концептуальні метафори типу *world stage (Newsweek)*, *new overture from Washington (Newsweek)*, *to end presidency on a good note (Time)*, через які суспільно-політичне життя осмислюється як театр або концерт.

Група хімічних концептуальних метафор дає змогу по-новому поглянути на суспільно-політичні проблеми: *a new political chemistry (Newsweek)*, *to galvanize coalition (Newsweek)*. Вони узгоджуються з емпіричними спостереженнями, згідно з якими вирішені проблеми виникають знову (Дж. Лакофф, М. Джонсон).

Метафору доповнює метонімія як ще один тип семантичних змін. Використання метонімії в американських публіцистичних текстах є закономірним процесом з когнітивної точки зору, оскільки вона відображає певні моделі пізнання світу. У межах моделі ознака (дія) – її носій, особу називають за однією з її зовнішніх або внутрішніх особливостей, характерним висловленням, заняттям. Наприклад: *a Houdini (Time)* – трюкач, *Blair (Newsweek)* – прогресивний політик. Наведені приклади свідчать про те, що семантичні асоціації сприяють формуванню нового слова (з новим значенням) на базі вже існуючої одиниці.

**Висновки.** Усі ці приклади є лише “вершиною айсберга”, саме тому необхідність в “нейтральному” лінгвокраїнознавстві на певному етапі лінгвокраїнознавчих досліджень та практики викладання лінгвокраїнознавства як аспекту навчання цілком виправдана. Багато явищ мови і культури, їх національна своєрідність настільки самобутні, що можуть бути розкриті й описані без порівняння з якоюсь іншою культурно-мовною спільністю.

Перспектива дослідження лінгвокраїнознавчих основ методики викладання мовного матеріалу полягає у створенні фундаментальної та спеціалізованої програми найбільш ефективного розуміння та засвоєння лексичних одиниць студентами, адже аксіомою сучасної методики викладання іноземних мов є постулат про те, що неможливо оволодіти нерідною мовою без обізнаності в культурних та соціальних особливостях життя носіїв цієї мови. Сучасна наука порушує питання вивчення лінгвокраїнознавства в межах традиційного курсу іноземної мови у вищих навчальних закладах і такої науки, як теорія міжкультурної комунікації. Лінгвокраїнознавча компетенція в наш час стає необхідною складовою створення мовної компетенції іноземної мови під час навчання всіх майбутніх фахівців, а особливо філологів-викладачів іноземної мови та перекладачів.

#### Список використаної літератури

1. Асадчих О. Лінгвокраїнознавчі основи методики викладання японської мови / О. Асадчих // Східні мови та літератури. – 2011. – № 17. – С. 4–7.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Галенко А.М. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції на матеріалі поетичних творів / А.М. Галенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 6 (217). – Ч. II. – С. 100–107.
4. Калинюк Т. До проблеми використання лінгвокраїнознавчих знань у процесі вивчення іноземної мови у вищій школі / Т. Калинюк // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 364–370.
5. Моркотун С.Б. Відбір лінгвокраїнознавчого матеріалу для формування соціокультурної компетенції студентів мовного вищого навчального закладу / С.Б. Моркотун // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 17. – С. 31–32.
6. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3. – С. 77–80.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

---

#### **Витренко А.В. Основные компоненты лингвострановедческой компетенции**

*В статье рассмотрены и проанализированы основные компоненты лингвострановедческой компетенции. Также определены лексические единицы, которые ярко окрашены национально-культурной семантикой, а именно: названия реалий, коннотативная лексика и фоновая лексика, основными составляющими которой являются паронимы, антропонимы, фразеологизмы, метафоры, метонимия. Подчеркнуто, что фоновые знания – это основной объект лингвострановедения, усвоение которого актуализирует проблему оптимизации и интенсификации процесса подготовки студентов в высших учебных заведениях Украины.*

**Ключевые слова:** лингвострановедческая компетенция, реалии, коннотативная лексика, фоновые знания, паронимы, антропонимы, фразеологизмы, метафоры, метонимия.

**Vitrenko A.V. The main components of cross-cultural competence**

*The main components of the linguistic competence are described and analyzed in the article.*

*The lexical items are defined in the paper. These lexical items are coloured with brightly national cultural semantics, namely: the names of realities, connotative vocabulary and background vocabulary, the main components of which are paronyms, anthroponomy, idiom, metaphor and metonymy. It is emphasized that background knowledge – is the main object of culture-oriented linguistics. The assimilation of this object actualizes the problem of optimization and process intensification of students in higher educational institutions of Ukraine.*

**Key words:** *the linguistic competence, the realities, connotative vocabulary, background knowledge, paronyms, anthroponomy, idiom, metaphor, metonymy.*

## НАВЧАННЯ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД

*У статті розглянуто основні складники когнітивного підходу до навчання мови. Зокрема, акцент зроблено на інтелектуальному компоненті, що передбачає активне конструювання своїх знань студентами-філологами.*

**Ключові слова:** *знанневий простір, когнітивна система, когнітивний дисонанс, когнітивна компетентність, когнітивні здатності, принципи пізнання.*

Однією із сучасних наукових парадигм вважається когнітивна парадигма, пов'язана з пізнанням і відповідними структурами та процесами. Когнітивна парадигма реалізується когнітологією, яка, маючи об'єктом людське знання, його структуру, формування, зберігання й передачу, інтегрує досвід багатьох галузей, зокрема лінгвістики, психології, антропології, штучного інтелекту, філософії тощо.<sup>1</sup>

Проблема набуття знань є об'єктом дослідження великої кількості зарубіжних і вітчизняних учених, серед яких Дж. Андерсон, Ф. Бартлетт, Д. Брунер, Л. Векслер, Б.М. Величковський, Х. Гарднер, Х. Гейвін, В.З. Дем'янков, В.М. Дружинін, О.С. Кубрякова, О.Р. Лурія, У. Матурана, М. Мінські, Д. Румельхарт, С. Спірмен, Р. Солсо, Р. Стернберг, М.О. Холодна та ін. Ці та інші науковці досліджували окремі аспекти оволодіння знаннями. Кожен із них зробив свій внесок у когнітивну теорію пізнання. Їх здобутки виявилися затребуваними при розробленні методології навчання мови в межах когнітивної парадигми.

Оскільки в аспекті когнітивної науки вважається, що поведінка людини детермінується її знаннями, то *мета статті* – дослідити, якими шляхами студенти-філологи їх здобувають, як знання репрезентуються в їх свідомості й перетворюються на картину світу та як вони впливають на їх поведінку (у тому числі й вербальну).

Із моменту народження людина пізнає навколишній світ, вчиться його категоризувати, обробляти й запам'ятовувати значну кількість інформації, а також виражати результати своєї когнітивної діяльності засобами мови. У процесі такої діяльності у свідомості людини формуються загальні поняття, котрі згодом об'єднуються у знанневий простір, який є сукупністю структур представлення знань – схем, фреймів, скриптів тощо, зв'язаних між собою й орієнтованих на підтримку функціонування когнітивної системи індивіда [1, с. 203]. Вважається, що функціонування когнітивної системи знаходить своє вираження в когнітивних здатностях особистості, до яких зараховують мовну, зорову, моторну й інші здатності. Відповідно до цієї логіки, можна припустити, що існує ще й когнітивна здатність до структурування інформації. А структурами, відповідно, є схеми, фрейми, скрипти, моделі тощо. Тому знанневий простір певною мірою є залежним від когнітивних здатностей людини.

Когнітивна система здатна адаптуватися до свого оточення або змінювати його за рахунок накопичених знань і набутих навичок і вмінь. Визначальними ознаками когнітивної системи є: виразність (здатність вербалізуватися засобами мови); ефективність (спрямованість на швидке й ефективне розв'язання практичних завдань); алгоритмічність (заснованість на алгоритмах); засвоюваність (здатність до засвоєння алгоритмів у процесі навчання) [4, с. 101–102].



Н. Хомський принципово розмежовує дві основні когнітивні системи, зв'язані зі зберіганням інформації (*competence*) і з її реалізацією (*performance*). Вони розвиваються в онтогенезі, що означає існування початкового стану когнітивної системи та її дозрівання в результаті дорослішання людини [13]. Когнітивні системи об'єднуються в єдину інфраструктуру, яка має назву архітектури когніції. Головну роль у її формуванні відіграє поступове й поетапне конструювання. Можливості розширення когнітивної системи необмежені, бо “життя як процес є процесом пізнання” [11, с. 127]. На думку Ж. Піаже [5, с. 106], 1) знання постійно розвивається, стаючи все більше організованим і адаптованим до оточення; 2) цей процес базується на активному конструюванні з боку індивіда.

В основі активного навчання лежить когнітивний дисонанс, який виникає внаслідок прагнення людини пізнати щось нове й розширити межі свого знання. Когнітивний дисонанс – це емоційний стан, який виникає, коли людина має певні установки або знання, які не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт між переконаннями й зовнішніми обставинами. Когнітивний дисонанс характеризується суперечностями у знаннях, що здатні викликати переживання, усунути які без розвитку мислення неможливо [9, с. 51]. Можна припустити, що відчуття когнітивного дисонансу виникає на тлі розвитку розумового тезаурусу студентів, до якого входять не лише інформаційні, а й інтелектуальні можливості розуму. Подолання цієї об'єктивної суперечності можливе при впровадженні технології навчання, що сприяє пізнавальній активності шляхом ефективної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: знанневого простору студентів і проблемних завдань, з якими вони стикаються на заняттях та які призводять до когнітивного дисонансу, що стимулює їх мисленнєву активність. Активізація мислення передбачає, що суб'єкт інтенсивно оперує даними з метою здобуття нового знання.

Мисленню притаманні такі основні *риски*, зокрема, воно [7, 54]: 1) є когнітивним, тобто відбувається у свідомості, але виявляється в поведінці (в тому числі й мовленнєвій) і практичній діяльності; 2) передбачає маніпулювання знаннями та поєднання старої інформації з новою; 3) діє спрямовано, виявляючи результати в поведінці шляхом розв'язання певної проблеми. Усвідомлення проблемної ситуації є початковим етапом мислення, оскільки вона містить суперечливість і не має однозначного розв'язку. Проблема ситуація, власне, є стимулом пізнавальної активності, а отже, й мислення. При цьому передбачається, що процес мислення передбачає *етапи*: а) усвідомлення проблемної ситуації, котра не має однозначного розв'язку; б) постановка завдання шляхом розчленування відомого та невідомого й формулювання цілі; в) вибір способу, алгоритму, правила чи евристики; г) застосування їх у конкретних умовах.

У процесі постійного розв'язування проблем у людини формується певний проблемний простір, який складається з вихідного стану проблеми, цільового стану проблеми, можливих розумових операцій, які можуть бути застосовані до кожного стану, щоб змінити його на інший стан, а також усі проміжні стани проблеми. Під таким кутом зору процес розв'язання проблеми передбачає послідовне залучення різних знанневих станів, які наявні між вихідним і цільовим станами проблеми, включаючи ментальні операції, котрі “переключаються” з одного знанневого стану на інший. Знання, які складаються з фактів та концептів, містять також і концепт “розв'язання проблеми” [15, с. 410]. Оскільки концепти формуються у процесі діяльності, то активна мовленнєво-розумова діяльність гарантує формування концепту розв'язання проблеми.

Отже, слід створювати такі умови навчання, за яких стимулюється й активізується мислення студентів, а відтак, і розширюється їх знанневий простір та розвивається пізнавальна діяльність. Результатом активного пізнання є знання, які міцніші за ті, котрі здобуті пасивним шляхом. Протиставлення пізнання і знання полягає в різниці процесу й результату. Пізнання – це динамічна характеристика духовно-теоретичного засвоєння людиною умов її буття, а знання – це характеристика, яка фіксує результати цього засвоєння, готові для використання й поширення. Знання розкриваються й реалізуються в контексті пізнання.

Одиниці знання є концептами різного рівня складності й абстракції. Концепт є оперативною змістовою одиницею мислення, квантом структурованого знання. У концептах концентрується і кристалізується мовний і когнітивний досвід індивіда. Концепти відображають зміст здобутих знань, досвіду й результатів усієї діяльності людини, а також результати пізнання навколишнього світу. Як одиниці пізнання концепти можуть мати різний ступінь інформаційної насиченості, залишаючись при цьому цілісними утвореннями, здатними поповнюватися, змінюватися та містити людський досвід. Аналізуючи, порівнюючи й об'єднуючи різні концепти у процесі пізнання, людина формує нові концепти як результати мислення [4, с. 90]. Таким чином, концепти є “будівельними елементами” концептуальної системи людини, а отже, й її знаннєвого простору.

Розглянемо тепер, які знання становлять знанневий простір людини під час оволодіння мовою та якою є роль пізнавальних процесів у мовленнєвій діяльності. В аспекті когнітивного підходу процес навчання спрямовується на розв'язання таких проблем, як: а) набуття, опрацювання, структурування, зберігання, виведення й використання знань; б) вивчення ролі пізнавальних процесів у мовленнєвій діяльності; в) сприйняття, пізнання й розуміння людиною дійсності [6, с. 89]; г) вивчення й пояснення пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна адаптація людини до реальності [2, с. 61; 3, с. 95].

Авторами когнітивного підходу прийнято вважати Дж. Брунера й У. Ріверс. Стосовно навчання мови цей підхід означає, що вивчення того чи того лінгвістичного явища має спиратись на розумові процеси й дії, які лежать в основі розуміння й використання цього явища в мовленні. У когнітивному підході підкреслюється необхідність урахування особливостей оволодіння студентами тим чи іншим явищем, а також звертається увага на здатність студентів свідомо організувати свою пізнавальну діяльність.

Процес пізнавальної діяльності керується двома рівнями [15, с. 84]: 1) нейрофізіологічним; 2) когнітивним. На нейрофізіологічному рівні знаходяться генетично успадковані знання, або інстинкти. На їх базі здобуваються первинні знання, які набувають статусу апріорних і слугують підґрунтям для здобуття нових знань – або на емпіричній основі, або силогічним шляхом. Процес пізнання відбувається й на другому – когнітивному – рівні, коли знання розглядаються як проблема й накопичена мозком інформація, яка може бути використана для здійснення мислення й розв'язання практичних завдань. Такі знання є результатом процесу пізнання дійсності, адекватним її відображенням у свідомості людини у вигляді уявлень, суджень, умовиводів тощо. Отже, завдання, які використовуються у процесі навчання мови, мають бути проблемними і стимулювати мисленнєву активність студентів.

Реалізація когнітивного підходу в навчанні мови полягає в тому, що: а) розвиток мислення є невід'ємним складником процесу оволодіння мовою;

б) навчання має не лише особистісно, а й соціально зумовлений характер; в) студенти є активними учасниками процесу навчання й формування свого знаннєвого простору, при цьому мають ураховуватися їхні індивідуальні особливості; г) у процесі оволодіння мовою слід застосовувати різні когнітивні стратегії; д) у ході навчання варто зважати на особистий досвід та індивідуальні відмінності студентів, що позитивно позначиться на результатах їх пізнавальної діяльності.

Таке трактування когнітивного підходу дає підстави зробити припущення, що основною метою навчання студентів ВНЗ має бути формування, по-перше, загальної компетентності – особливого типу організації предметно-специфічних знань, які дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній сфері діяльності [10, с. 244], а по-друге, когнітивної компетентності – загальних здібностей, які виявляються в позитивній кореляції між діями людини та проблемними завданнями, які їй необхідно розв'язати [8, с. 526] на основі набутих знань, навичок і вмінь.

На думку окремих науковців, когнітивна компетентність певною мірою залежить від інтелектуальних спроможностей індивіда, в основі яких лежить когнітивна гнучкість – здатність передавати різні смисли особистому досвіду і включатись у багатоваріантні зв'язки зі своїм оточенням [12, с. 304]. Іншими словами, це гнучкість мислення індивіда. Вона визначає здатність пристосовуватись до нових ситуацій, адаптуватись до змін, успішно і творчо розв'язувати нові проблеми. Вважається, що за когнітивну гнучкість відповідає та частина мозку, яка дає змогу переключати увагу з одного об'єкта на інший; переходити з однієї думки до іншої; не відволікаючись, концентруватись на завданні, яке слід розв'язати, бачити різні варіанти розв'язку проблеми тощо.

Запорукою когнітивної гнучкості, а відтак, і компетентності людини, вважаються її когнітивні здібності до: категоризації; адаптаційної зміни поведінки (зокрема, до навчання); дедуктивного мислення; узагальнень, що дає людині можливість виходити за межі наданої їй інформації; розуміння, що пов'язано зі спроможністю бачити відношення в завданнях і оцінювати значення цих відношень для розв'язання завдань; побудови й використання концептуальних моделей [15, с. 107].

Вищезгадані когнітивні здатності відображають сформульовані С. Спірменом в аспекті когнітивного підходу принципи пізнання [14, с. 114], у тому числі: 1) розуміння досвіду, тобто сприйняття стимулів і зв'язок зі змістом довготривалої пам'яті – те, що нині називається кодуванням; 2) виявлення зв'язків – взаємозв'язок двох стимулів для розуміння їх подібності та відмінності, що визначається як умовивід; 3) виявлення співвідносних понять – використання умовиводів у новій сфері. Когнітивні здатності виявляються в когнітивних операціях, які розвиваються у процесі мислення в ментальному досвіді особистості, котрий, на думку М.О. Холодної, лежить в основі інтелекту людини [10, с. 104]. Тому когнітивний підхід і передбачає опору на інтелектуальний складник, урахування різних стилів пізнання й навчальних стратегій, якими людина користується як у навчанні, так і в повсякденному житті.

**Висновки.** Таким чином, метою навчання мови в когнітивному підході є формування як загальної, так і когнітивної компетентності студентів-філологів, що дає їм змогу адекватно й ефективно діяти в певній проблемній ситуації, ґрунтуючись на активно набутих знаннях, навичках і вміннях. На рівень сформованості когнітивної компетентності впливає когнітивна гнучкість, запорукою якої є когнітивні здатності до індукції, дедукції, категоризації, концептуального моде-

лювання тощо. Реалізуючи певні принципи пізнання, когнітивні здатності розвиваються в ментальному досвіді студентів, котрий є основою їх інтелекту.

Перспективу подальшого вивчення порушеної проблеми ми вбачаємо в дослідженні ролі когнітивних, інтелектуальних і епістемологічних стилів у навчанні мови.

#### Список використаної літератури

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / [под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского]. – М. : Азбуковник, 2001. – 625 с.
2. Баксанский О.Е. Когнитивные науки: от познания к действию / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М. : КомКнига, 2005. – 224 с.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. / Б.М. Величковский. – М. : Смысл : Академия, 2006. – Т. 1 – 448 с.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. ; [под общ. ред. Е.С. Кубряковой]. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
6. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов : учебное пособие для высших учебных заведений / Ю.М. Плотинский. – М. : Логос, 2001. – 296 с.
7. Психологический словарь / [под общ. ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.
8. Психология и культура / [под ред. Д. Мацумото]. – СПб. : Питер, 2003. – 717 с.
9. Психология личности : словарь-довідник [авт.-уклад. П.П. Горностай, Т.М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
11. Язык и интеллект : пер. с англ. и нем. / [сост. и вступ. ст. В.В. Петрова]. – М. : Прогресс, 1996. – 416 с.
12. Brown G. Mindfulness and Intelligence: A Comparison / G. Brown, E. Langer // Educational Psychologist. – 1990. – Vol. 25 (3–4). – P. 303–305.
13. Chomsky N. Bare Phrase Structure / N. Chomsky. – Cambr. (Mass.) : MIT, 1994. – 311 p.
14. Spearman C.E. The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition / C.E. Spearman. – London : OUP, 1983. – 378 p.
15. The Oxford Companion to the Mind / ed. by R.L. Gregory. – Oxford ; N. Y. : Oxford University Press, 1987. – 718 p.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013.

---

#### **Вовк Е.И. Обучение языку будущих филологов: когнитивный подход**

*В статье рассматриваются основные составляющие когнитивного подхода к обучению языку. В частности, акцент делается на интеллектуальном компоненте, что предполагает активное конструирование своих знаний студентами-филологами.*

**Ключевые слова:** *знаниевое пространство, когнитивная система, когнитивный диссонанс, когнитивная компетентность, когнитивные способности, принципы познания.*

#### **Vovk O. Teaching language to future philologists: cognitive approach**

*The article deals with the basic constituents of the cognitive approach to language teaching. Particularly in the focuses of attention is the intellectual component of language acquisition, which presupposes active construction of knowledge by students-philologists.*

**Key words:** *knowledge space, cognitive system, cognitive dissonance, cognitive competence, cognitive capacities, principles of cognition.*

## РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто питання про необхідність розвитку інформаційно-комунікаційних умінь учителів початкової школи. Одним зі шляхів такого процесу запропоновано систему післядипломної освіти, продемонстровано її роль у такому процесі. Визначено зміни ролі вчителя в інформаційному середовищі, шляхи підвищення їх професійної компетентності.*

**Ключові слова:** *учителі початкової школи, інформаційно-комунікаційні вміння, професійна компетентність учителя, інформаційне середовище, післядипломна освіта.*

Незважаючи на величезне різноманіття засобів інформації у житті, як традиційних (друковані видання, радіо, телебачення), так і сучасних (мережа Інтернет, мультимедійні системи, електронні посібники, електронні банки і бази даних тощо), до сьогодні в нашому суспільстві фактично відсутнє чітке розуміння ролі інформатизації в розвитку всіх аспектів суспільного життя.<sup>1</sup>

Зміни середовища, нові вимоги, що висуваються до людини у сучасному світі, де за останні 20 років сталися вагомі зміни з точки зору пошуку, зберігання, захисту, обробки, подання інформації однозначно вплинули і на зміни не тільки в поведінці, а й у самій ментальності підростаючого покоління.

Останні десятиліття спостерігається зростання інтересу школярів і молоді до медіа, що, як відомо, несуть усі види соціальної інформації: економічну, наукову, політичну, естетичну. Існує безліч точок зору щодо проблеми медіа.

Деякі науковці зазначають, що занурюючись в інформаційний, віртуальний світ, школярі часто не занурюються у зміст медіатекстів, зазнають ускладнень в їхньому оцінюванні, аналізі та критичному осмисленні величезного інформаційного потоку. Така ситуація призводить до того, що поступово зменшується потреба в набутті знань, спілкування з прекрасним, у духовно-естетичному збагаченні. Для певної верстви молоді засоби інформації виконують, на жаль, лише розважальну або релаксаційну функцію.

Інформатизація усіх сфер суспільного життя стосується й освіти. Сучасний учитель втратив монополію на знання, адже кожна дитина може знайти будь-яку інформацію в Інтернеті. Тому майбутні вчителі мають знати методику роботи дитини з комп'ютером та Інтернетом, володіти вміннями організувати безпечну та раціональну взаємодію дитини з навколишнім середовищем в умовах інформаційного суспільства.

*Інформаційне суспільство (від англ. Information society) – концепція пост-індустріального суспільства; нова історична фаза розвитку цивілізації, у якій головними продуктами виробництва є інформація і знання. Притаманними йому рисами є: зростання ролі інформації та знань у житті суспільства; збільшення частки інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті; створення глобального інформаційного простору, який забезпечує*

ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг [2].

*Мета статті* – розглянути питання про можливий розвиток інформаційних умінь учителів початкової школи, оскільки вона є витокami інформаційної грамотності учнів.

В умовах сучасного суспільства необхідні фахівці, які можуть самостійно підвищувати свій професійний рівень, перекваліфіковуватися, набувати будь-яких необхідних додаткових знань, тобто завданнями освітнього закладу є формування особистості, яка здатна досягати мети, вміє навчатися, працювати з паперовими й електронними носіями інформації, здобувати знання від викладача, наставника, шукати, знаходити та використовувати необхідну інформацію з найрізноманітніших джерел. Досягти цього рівня значно важче, ніж просто навчити учнів читати, писати, рахувати і засвоювати спеціально підготовлені знання. Лише вчитель, який усвідомлює світові тенденції розвитку освіти, має сформовані навички, що відповідають сучасним вимогам (навички інформаційного суспільства), може ефективно керувати розвитком особистості учня.

На жаль, сучасний стан науково-професійної підготовки вчителя не забезпечує повною мірою належний рівень його готовності до ефективної діяльності, оскільки він ґрунтується здебільшого на аналітичному підході, що спричинює структурно-якісну роздрібненість окремих навчальних дисциплін. Водночас сучасні прогресивні тенденції в освіті, зокрема компетентнісний підхід, орієнтують на багатоаспектну різнобічну змістову і смислову інтеграцію, введення нових навчальних курсів, які відображають динамізм нової наукової парадигми, синтезують багатогранність її внутрішніх зв'язків і взаємозалежностей. Так, значне зростання обсягу наукових знань позначається на обсягах інформаційної складової процесу навчання, вимагає розвитку і модернізації методів їхньої трансляції й актуалізує проблему інформативної підготовки майбутніх учителів. Питання інформаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти останніми роками досліджували такі вітчизняні вчені: А.М. Коломієць [5], Л.Л. Макаренко [6], О.І. Шиман [11], котрі розглядали проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі інформаційно-комунікаційних технологій через поняття комп'ютерної грамотності, яке є складовою інформаційної культури.

Відзначимо, що роль викладача в умовах інформатизації навчання залишається не тільки провідною, а і ще більше посилюється. Це пов'язано з тим, що вчитель здійснює її в новому педагогічному середовищі, котре характеризується використанням сучасних інформаційних і комунікаційних засобів. Разом з тим, викладач здобуває можливість розширити спектр своїх дій на тих, хто навчається, через нову стратегію педагогічної діяльності, закладену в інформаційну технологію навчання. У цих умовах характер його праці змінюється. Педагогу доводиться, по-перше, проектувати і конструювати технологію навчання; по-друге, розробляти на її основі дидактичний інформаційний комплекс навчальної дисципліни; по-третє, обґрунтовувати на комунікативному рівні логіку організації педагогічної взаємодії з тими, хто навчається; по-четверте, вибирати адекватні форми і методи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; по-п'яте, розробляти і формувати педагогічні тести та тестові завдання для організації контролю й самоконтролю тощо.

Інформаційно-комунікаційні технології надають учителям, у тому числі й учителю початкової школи, великий резерв технічної та технологічної підтримки, що вивільняє значну частину його часу саме для живого спілкування, і дають можливість зробити це спілкування навіть ближчим і людянішим, ніж раніше. Вони ж замикають на собі велику частину контрольних функцій і оперативних реакцій на помилки.

Відповідні педагогічні програмні засоби дають змогу кожному встановлювати найбільш сприятливий для себе темп і ритм навчальної діяльності, звільняють викладача від необхідності постійно контролювати й активізувати цей процес. Звільнившись від завдань безперервної дріб'язкової опіки, викладач дістає можливість бачити навчальний процес у цілому і приділяти індивідуальну увагу кожному за необхідністю.

Отже, при розгляді професійної спрямованості підготовки майбутніх учителів початкової школи з упровадження інформаційних технологій необхідно виходити із сучасного розуміння професіоналізму вчителя, його професійних компетентностей. Сьогодні ефективність і якість навчання визначається не тільки глибиною та міцністю оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками майбутніх учителів початкової школи, а і рівнем розвитку їх інформаційної культури, ступенем підготовки до використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі.

Сьогодні вчитель початкових класів повинен мати відповідні компетентності, щоб відповідати вимогам часу. Серед ключових компетентностей, визначених науковцями (І. Зимня, А. Маркова, О. Хуторської, С. Шишов), є компетентності у сфері інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією, здатність орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці [3, с. 62–69].

Для творчого вчителя початкових класів проблема інформаційної культури ускладнюється ще й тим, що він працює з різнопредметним матеріалом: викладає математику, природознавство, письмо, читання, малювання, співи, уроки трудового навчання, організовує предметні ранки тощо. Тому для його ефективної діяльності особливою вимогою є оптимізація системи інформаційного забезпечення, що може забезпечити повноту й оперативність інформації за рахунок інтеграції різноманітних ресурсів і використання метаінформації. Для ефективного використання вчителем початкових класів такої системи інформаційного забезпечення у професійній діяльності потрібно допомогти йому сформувати високий рівень інформаційної культури.

Але, як зазначає Н. Бібік, вищою освітою, або первинною, не вичерпуються освітні проблеми фахівця. Ситуація така, що ще вчора здобуті знання сьогодні старішають і втрачають свою функціональність. Тому ключовим у виробленні стратегії змін у професійній підготовці та вдосконаленні вчителя початкових класів має стати узгодження методологічної, змістової, процесуальної складових, що забезпечить безперервність освіти, взаємоузгодженість її ланок і несуперечливу взаємодію. Важливо, щоб цей процес був мобільним і гнучким [1]. Тобто, крім формування інформаційних компетентностей та готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніх учителів початкової

школи в Україні, стає все більш актуальною проблема перепідготовки вже сформованих фахівців у системі післядипломної освіти.

Екс-міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко свого часу зазначав: “Післядипломна педагогічна освіта є пріоритетною галуззю, постійно діючою ланкою у національній системі безперервної освіти, яка має забезпечити фахове удосконалення спеціалістів, індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку” [8]. Систематичне, раз на п’ять років, підвищення кваліфікації педагога є необхідною умовою підтримання його професійного рівня, особливо тепер, в час інтенсивного впровадження у сфері освіти нових інформаційних ресурсів і формування нових освітніх сервісів, зокрема, мережевих. Тому одним із головних завдань післядипломної педагогічної освіти сьогодні є формування готовності вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Вирішення цієї проблеми під час курсів підвищення кваліфікації має враховувати короткотривалість таких курсів (зазвичай 2–4 тижні), великий обсяг супутніх різнобічних знань із різних навчальних предметів та новітніх методик, досвіду викладання дисциплін з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Частково вирішення цієї проблеми, на наш погляд, криється не стільки у заучуванні слухачами новітніх методів навчання на курсах підвищення кваліфікації, скільки у акцентах на можливості та необхідності їх застосування у відповідних умовах освітньої діяльності вчителя, підкріплених відповідними прикладами.

Але традиційна схема перепідготовки вчителів, за якої вони раз на декілька років проходять експрес-перепідготовку з відривом від виробництва, в умовах стрімкої зміни самої системи освіти вже не може задовольнити потреби ні школи, ні суспільства. Вимога постійного підвищення кваліфікації вчителів зумовлює необхідність широкого залучення нових форм навчання у цей процес, до яких зараховуємо і дистанційне навчання.

Дистанційне навчання трактується як цілеспрямований процес взаємодії між собою всіх суб’єктів навчання на всіх етапах навчання, незалежно від їх розташування у просторі й часі, який базується на використанні широкого спектра традиційних засобів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій та реалізується у певній дидактичній системі. На думку О. Хмель, дистанційна освіта – це система, у якій реалізуються процеси дистанційного навчання, виховання і, як результат, розвиток особистості з позитивними якостями з точки зору суспільства, держави та загальнолюдських цінностей [10]. В. Стефаненко вважає, що дистанційне навчання у вищій школі дає змогу забезпечувати високий рівень інтерактивності навчання, що є одним з основних показників якості цієї системи. Інтерактивність у дистанційному навчанні зумовлює необхідність індивідуального підходу до тих, хто навчається, у процесі навчання, а також технічне забезпечення інтерактивності комунікацій. Це потребує визначення таких критеріїв індивідуалізації, які сприятимуть підвищенню результативності навчання на відстані [9].

Дистанційне навчання вносить у навчальний процес риси мобільності та динамічності, дає змогу враховувати індивідуальні й фізіологічні особливості та навчально-пізнавальні можливості слухачів. До переваг такої форми навчання зараховуємо:

- відсутність обов’язкових жорстких меж, що регламентують навчальний процес;
- самостійна організація часу, відведеного на навчання;



- можливість інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом у діалоговому режимі, що дає можливість оперативно вирішувати проблемні ситуації, пов'язані з навчальним процесом;
- можливість навчання у зручній для слухача час;
- необмежений доступ до дидактичних матеріалів, розміщених у мережі Інтернет;
- можливість тестування знань у дистанційному режимі;
- можливість використовувати особистісно орієнтований підхід практично на всіх етапах навчання.

Крім того, позитивною особливістю дистанційного навчання ми вважаємо його можливість інтеграції з очною формою, що може бути використане, наприклад, на перших етапах формування у слухачів навичок використання інформаційно-комунікаційних засобів для подальшого навчання.

У пошуку оптимальних форм розвитку дистанційного навчання та його впровадження в післядипломну освіту, у тому числі й на пряму вчителів початкової школи, запобіганні пов'язаних із цим помилок велику роль відіграє вивчення аналогічного досвіду інших країн – США, країн Євросоюзу, Росії [7; 12].

**Висновки.** Сучасний етап розвитку суспільства й освіти ставить перед вчителями нові завдання: підготовка дітей уже з початкової школи до реалій сьогодення, можливості адаптації до швидких змін у майбутньому житті та знаходження свого місця у суспільстві. Забезпечення виконання такого завдання вимагає серйозних знань і навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій та їх постійну актуалізацію від самих педагогів. І саме система післядипломної освіти за рахунок упровадження елементів дистанційного навчання може надати вчителям такі знання, а також навички для подальшого самостійного розвитку. Розробка електронних навчальних програм для післядипломної освіти вчителів початкової школи і виступає напрямом наших подальших досліджень.

#### Список використаної літератури

1. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / Н.М. Бібік // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2001. – № 3. – Ч. 1. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2001\\_3\\_1/doc\\_pdf/babik.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_1/doc_pdf/babik.pdf).
2. Вікіпедія, вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
3. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=330%3A2009-11-27-12-10-09&catid=47%3A-12&Itemid=64&lang=uk](http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=330%3A2009-11-27-12-10-09&catid=47%3A-12&Itemid=64&lang=uk).
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=330%3A2009-11-27-12-10-09&catid=47%3A-12&Itemid=64&lang=uk](http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=330%3A2009-11-27-12-10-09&catid=47%3A-12&Itemid=64&lang=uk).
6. Макаренко Л.Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л.Л. Макаренко ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007.

7. Муқан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) / Н.В. Муқан. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2010. – 283 с.

8. Ніколаєнко С. Роль післядипломної освіти у становленні вчителя / С. Ніколаєнко // Коментар до Інформаційного збірника Міністерства освіти і науки України. – 2006. – № 9.

9. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / П.В. Стефаненко. – К., 2002. – 37 с.

10. Хмель О.В. Дидактичні умови організацій дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О.В. Хмель. – К., 2006. – 20 с.

11. Шиман О.І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / О.І. Шиман. – К., 2005.

12. Щур Н.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі неперервної педагогічної освіти США [Електронний ресурс] / Н.М. Щур. – Режим доступу: [http://ite.ksu.ks.ua/webfm\\_send/311](http://ite.ksu.ks.ua/webfm_send/311).

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

**Гапонова О.Ю. Развитие информационно-коммуникационных умений учителей начальной школы в системе последипломного образования**

*В статье рассмотрены вопросы о необходимости развития информационно-коммуникационных умений учителей начальной школы. Одним из путей такого процесса предлагается система последипломного образования, показана ее роль в таком процессе. Определены изменения роли учителя в информационной среде, пути повышения их профессиональной компетентности.*

**Ключевые слова:** учителя начальной школы, информационно-коммуникационные умения, профессиональная компетентность учителя, информационная среда, последипломное образование.

**Haranova O.Yu. The development of information and communication skills of primary school teachers in the system of postgraduate education**

*The questions on the need for information and communication exercises primary school teachers. One way such a process, a system of postgraduate education is analyzed and its role in the process. The changes of the teacher's role in the information environment, and ways to enhance their professional competence.*

**Key words:** primary school teachers, information and communication skills, professional competence of teachers, information environment, postgraduate education.

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ БАР'ЄРИ**

*У статті висвітлено результати експериментального дослідження рівня обізнаності суб'єктів навчального процесу про педагогічні бар'єри. Зокрема, встановлено, що студенти, вчителі й викладачі малознайомі з поняттями “педагогічний бар'єр”, “бар'єрна педагогіка”; визначено найбільш типові бар'єри у навчальній діяльності студентів та професійній діяльності вчителів і викладачів; з'ясовано причини їх виникнення; встановлено ступінь інформованості респондентів щодо технологічного інструментарію запобігання педагогічним бар'єрам або їх подолання.*

**Ключові слова:** педагогічний експеримент, педагогічний бар'єр, спостереження, опитування, анкетування, бесіда.

Численні та вагомі за теоретичними і методичними результатами наукові здобутки закладають методологічні, психолого-педагогічні, методико-технологічні орієнтири для подальших комплексних досліджень професійної підготовки майбутнього вчителя, серед яких проблема формування у майбутнього педагога компетентності запобігання бар'єрам та їх подолання продовжує залишатися маловивченим явищем, що розглядається здебільшого побічно, без достатнього категоріального опрацювання. Це призводить до того, що становлення цієї компетентності у педагогічних працівників у сучасній практиці педагогічної освіти має недостатню усвідомленість і часто стихійний характер. Між тим існують широкі перспективи щодо науково-методичної розробки цієї проблеми як системоутворювального чинника професійної підготовки педагогічних кадрів. Аналіз робочих програм з фахових дисциплін вищої школи засвідчив, що питанню формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі фахової підготовки зовсім не приділяється уваги. У змісті робочих програм з фахових методик ця проблема висвітлена побіжно. Так, у курсі методики викладання іноземних мов робочою програмою передбачено ознайомлення з труднощами, що виникають в учнів у процесі оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, письмом, читанням та говорінням). Вважаємо цей підхід вузьким, оскільки ці бар'єри відносимо до комунікативних, а решта підтипів не висвітлюється, зокрема, мотиваційні, емоційні, пізнавальні та контрольно-оцінювання. У змісті робочих програм і підручників з таких дисциплін, як “Вступ до спеціальності”, “Дидактика”, “Загальні основи педагогіки”, “Основи педмайстерності”, “Педагогічна творчість”, з проблеми педагогічних бар'єрів у навчальному процесі, інформація не подається. Лише у підручнику Н. Волкової “Загальна педагогіка” йде мова про комунікативні бар'єри, але слід зазначити, що типологія суттєво відрізняється від типології бар'єрів, розробленої нами, зокрема, бар'єри навчальної діяльності студентів поділяються на: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, комунікативні та бар'єри контролю і оцінки (відповідно до структури навчальної діяльності, за Д. Ельконіним). Перешкоди й у професійній діяльності майбутніх учителів пропонуємо класифікувати таким чином: емоційні (фрустрація, апатія, гнів, перевтома, збуд-

ливість, страх, роздратування, тривожність, актуалізації негативних слідів емоційної пам'яті); психофізіологічні (низька самооцінка, незбіг темпераментів, особистісні риси і якості); змісту та форм педагогічної діяльності (великі об'єми інформації за програмою, що необхідно опанувати, незручний розклад, планування і вирішення педагогічних завдань). Емоційні й психофізіологічні бар'єри є внутрішніми, а бар'єри змісту та форм педагогічної діяльності – зовнішніми.

**Мета статті** полягає у встановленні рівня обізнаності студентів, вчителів і викладачів з поняттями “педагогічний бар'єр”, “бар'єрна педагогіка”; виявлення рівня прояву найбільш типових бар'єрів у діяльності студентів, вчителів і викладачів; з'ясування причин їх виникнення й виявлення ступеня інформованості респондентів щодо технологічного інструментарію запобігання або подолання педагогічних бар'єрів.

Метою *спостереження* за поведінкою студентів, викладачів і вчителів на заняттях і під час перерви було визначення рівня їхнього інтересу до власного емоційного стану та стану іншої людини, рівня сформованості вміння контролювати власні емоційні реакції та здатність реагувати на їх прояви в інших; реакції студентів на появу пізнавального бар'єра. За підсумками спостереження зроблено такі висновки: значна кількість як викладачів, так, і студентів, не відчуває труднощів при розумінні емоційних станів інших, навіть якщо вони не мають яскраво виражених проявів. Але, спостереження за вчителями школи дає підстави стверджувати, що більшість з них у кінці робочого дня є виснаженими емоційно, це ж саме стосується і викладачів. Спостереження за процесом пізнавальної діяльності студентів на заняттях дає змогу говорити про те, що переважна більшість студентів втрачає інтерес на занятті, особливо на лекції, якщо матеріал є складним, і, відповідно, потребує певних зусиль для розуміння.

*Бесіди*, проведені з вчителями й викладачами, були спрямовані на з'ясування тих бар'єрів, що виникають у їхній професійній діяльності. Слід відзначити, що респонденти брали активну участь в обговоренні цієї проблеми і виявляли зацікавленість в отриманні нових знань, пов'язаних з педагогічними бар'єрами. Під час бесід вдалося встановити, що залежно від стажу роботи, як викладачів, так і вчителів, турбують різні проблеми. Так, педагоги з великим досвідом стверджують, що їхня робота емоційно виснажлива, оскільки кожен суб'єкт навчального процесу є індивідуальністю, з власним темпераментом, характером, звичками, домінуванням реакцій збудження або гальмування, різною швидкістю реакцій тощо, що, у свою чергу, потребує від педагога певних зусиль. Отже, можемо говорити, що педагогам зі стажем притаманне емоційне вигорання. Менш досвідчені викладачі і вчителі говорять про великі обсяги інформації, що треба висвітлити студентам у певному курсі, нестачу часу, але вони не відкидають бар'єри страху групи або класу, підвищеної тривожності, збудливості.

З метою встановлення рівня обізнаності студентів, вчителів і викладачів з поняттями “педагогічний бар'єр”, “бар'єрна педагогіка”; виявлення найбільш типових бар'єрів у діяльності студентів, вчителів і викладачів; з'ясування причин їх виникнення й виявлення ступеня інформованості респондентів щодо педагогічного інструментарію запобігання або подолання педагогічних бар'єрів було проведено *анкетування*. Так, викладачам і вчителям пропонувалося відповісти на такі запитання:

1. Як Ви розумієте поняття “бар'єр”?
2. У чому полягає специфіка педагогічного бар'єру?

3. Дайте визначення терміна “бар’ерна педагогіка”.
4. Чи доцільно створювати бар’ери у навчальному процесі?
5. З якими, на Вашу думку, бар’ерами стикаються учні (студенти) у навчальній діяльності? І в чому їх причина?
6. Чи знаєте Ви як їм допомогти подолати бар’ери?
7. Які бар’ери виникають власне у Вашій професійній діяльності, і чи можете Ви їм зарадити?
8. У чому причина виникнення Ваших бар’ерів?
9. Чи завжди варто заздалегідь запобігати появі бар’ерів у студентів (учнів), чи все ж таки їм варто отримувати і досвід подолання?
10. Чи доцільно, на Вашу думку, у процесі професійної підготовки та перепідготовки педагогів звертати увагу на проблему педагогічних бар’ерів?

Відповідаючи на запропоновані запитання викладачі і вчителі намагалися обґрунтувати свою думку, але аналіз відповідей свідчить про те, що 62% опитуваних респондентів мають досить узагальнені уявлення про суть бар’ера як педагогічного феномену. Визначаючи суть педагогічного бар’ера, вони схильні ототожнювати його з перешкодою психологічного характеру (тривожність, пасивність, апатія) або емоційного характеру (стрес, фрустрація, емоційне і професійне вигорання). З-поміж 20% опитуваних вказують на те, “педагогічний бар’ер” – це те, що заважає студентам або учням вчитися, при цьому вони не деталізують, що саме; 5% респондентів ототожнюють педагогічний бар’ер з віковим бар’ером, підкреслюючи розбіжності у поглядах, уподобаннях, ідеалах тощо; 12,2% опитаних відчували труднощі при відповіді на це запитання та не змогли дати відповідь. Найбільше складнощів виникло з визначенням терміна “бар’ерна педагогіка”. Майже всі вчителі шкіл відповіли, що ніколи не чули про таку (75%), лише 25% респондентів сказали, що це педагогіка, яка вивчає як запобігти бар’ерам та подолати їх у навчальному процесі.

На запитання про доцільність створення бар’ерів у навчальному процесі більшість опитуваних (80,8%) відповіли, що не вбачають у цьому необхідності, оскільки сучасний навчальний процес і так є складним, тому немає сенсу штучно його ускладнювати. Лише 14,2% сказали, що, можливо, у штучному створенні бар’ерів і є сенс, але створювати треба бар’ери певного типу.

На запитання про те, з якими бар’ерами стикаються студенти у навчальній діяльності, і в чому причина їх виникнення, викладачі вищів зазначили, що студенти приходять до вищих навчальних закладів неготові до таких навчальних і емоційних навантажень, переважно в них сформовані вміння вчитися, що й виступає гальмом процесу навчання. Вчителі шкіл при цьому зазначили, що обсяг інформації для засвоєння в школі досить великий, а кількість годин недостатня, при цьому учні не вміють її класифікувати, узагальнювати, виокремлювати головне. А вчителі не завжди хочуть і не завжди вміють адаптувати навчальний матеріал для різних рівнів учнів. Понад 40,4% опитаних викладачів і вчителів сказали, що частково вони знають як зарадити певним бар’ерам, але при цьому зазначили, що на це не вистачає часу через велике навантаження у навчальному процесі.

Наступні запитання стосувалися бар’ерів власне професійної педагогічної діяльності, їх причин і здатності опитуваних їм зарадити. Переважно і викладачі, і вчителі зазначали, що їхня робота є емоційно виснажливою, оскільки, їм доводиться спілкуватися з великою кількістю осіб, але вони не могли чітко пояснити

причини виникнення бар'єрів та поділитися досвідом їх запобігання або подолання. Однак всі викладачі та вчителі зазначили, що сучасна професійна підготовка педагога вимагає висвітлення проблеми педагогічних бар'єрів, їх причин та шляхів їх усунення.

Студентам пропонувалося відповісти на дещо змінені запитання. Відповідаючи на запитання про суть педагогічного бар'єра, 70% студентів сказали, що це те, що заважає їм вчитися, при цьому лише 23,8% намагалися дати більш детальну характеристику; 11% опитаних ототожнює педагогічний бар'єр з великим обсягом інформації, 5% – із сором'язливістю, невпевненістю в собі, страхом, підвищеною тривожністю; 6,2% опитуваних пов'язують педагогічні бар'єри з невмінням викладачів встановлювати контакт зі студентами, їхнє небажання розуміти психічний стан студентів тощо.

У ході опитування з'ясувалося, що студенти були не знайомі з терміном "бар'єрна педагогіка". А самі вони пояснювали його як науку, що вивчає перешкоди у навчально-виховному процесі (50,4%). Решта студентів відчули труднощі, відповідаючи на це запитання. Питання про доцільність створення бар'єрів у навчальному процесі не знайшло підтримки серед респондентів: 80,4% категорично висловилися проти, пояснюючи це тим, що навчальний процес і так є складним, і немає доцільності його ускладнювати.

Наступні запитання анкети були спрямовані на вивчення бар'єрів навчальної діяльності студентів та причин їх виникнення. Відповіді студентів майже повністю збіглися з відповідями викладачів і вчителів щодо типології бар'єрів, але причини їх виникнення були іншими: 47,9% студентів взагалі не можуть пояснити причини; 20,8% зазначають, що переважно появу бар'єрів у студентів провокують викладачі, при цьому вони не дають чіткого й детального обґрунтування власної точки зору. Також було з'ясовано, що переважна більшість студентів не може запропонувати ефективні методи або прийоми усунення бар'єрів, а 40% опитуваних взагалі вважає, що це завдання для викладачів.

Відповідаючи на запитання про педагогічні бар'єри майбутньої професійної діяльності, студенти, передусім, зазначили великий обсяг матеріалу 56,1%, а потім – страх учнівської групи, тривожність 34,7%.

Таким чином, результати анкетування засвідчили, що для викладачів і вчителів з педагогічним стажем після 10 років найактуальнішими є емоційні (фрустрація; апатія; гнів; перевтома; збудливість; страх; роздратування; тривожність; актуалізація негативних слідів емоційної пам'яті) і психофізіологічні (низька самооцінка; незбіг темпераментів; особистісні риси і якості) бар'єри, другу позицію займають бар'єри змісту і форм навчальної діяльності: великі обсяги інформації за програмою, що необхідно опанувати; незручний розклад; планування і вирішення педагогічних завдань. На третьому місці бар'єри непорозуміння. А для тих, чий педагогічний стаж становить до 10 років, – навпаки, більш актуальними є бар'єри змісту і форм навчальної діяльності.

Студенти ж переважно говорять про великий обсяг інформації, бар'єри спілкування (взаємне непорозуміння), а вже потім – про емоційні бар'єри (страх, підвищена тривожність, гнів, стрес, роздратування). Це підтверджують дані й інших методик, використаних під час дослідження. Так, для визначення рівня прояву пізнавальних бар'єрів студентів, зокрема об'єктивних, студентам було запропоновано оцінити кожен ознаку (великий обсяг навчальної інформації,

швидкі темпи навчання, нецікавий матеріал) за п'ятибальною шкалою, відповідно до того, наскільки сильно вони відчують у своїй діяльності негативний вплив кожної з них (5 – постійно заважає моїй діяльності, стримуючи та знижуючи її ефективність; 4 – часто заважає моїй діяльності, стримуючи та знижуючи її ефективність; 3 – час від часу трапляється, що це заважає моїй діяльності, стримуючи та знижуючи її ефективність; 2 – іноді відчуваю, що заважає моїй діяльності, стримуючи та знижуючи її ефективність; 1 – ніколи не відчуваю, що це заважає моїй діяльності, стримуючи та знижуючи її ефективність.

Результати опитування дають змогу стверджувати, що 98,1% опитаних стикаються з проблемою великого обсягу навчального матеріалу; швидкі темпи навчання є бар'єром для 93,7% респондентів; 87,2% студентів вказують на нецікавий матеріал як на прояв педагогічного бар'єра. Оскільки з-поміж бар'єрів навчальної діяльності студентів найбільше уваги приділяли саме пізнавальним бар'єрам як таким, що провокують появу інших, вважаємо доцільним продемонструвати їх наявність у студентів. Так, уміння логічно мислити вивчалися за допомогою "*методики діагностики вміння логічно мислити*" (Р. Немов). Отримані дані підтвердили результати *тесту структури інтелекту* (Р. Амтхауер). Цей тест містить завдання на діагностику вербального, математично-просторового та мнемонічного інтелекту, він містить 9 субтестів, але ми використовували лише перші чотири: на загальну обізнаність та інформованість у різних галузях; на класифікацію понять; на встановлення аналогій; на узагальнення.

Для з'ясування рівня прояву емоційних бар'єрів було також використано низку методик. Зокрема, *методика діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні* (В. Бойко) дала змогу стверджувати, що понад 75% респондентів належать до категорій, життя яких ускладнено емоціями, або навіть заважає встановлювати контакти з іншими людьми. Для з'ясування рівня тривожності було використано методику визначення ситуативної або реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілберга. Ця методика є доречною, оскільки може встановити як рівень ситуативної тривожності (на занятті), так і рівень тривожності як прояву особистісної риси. Результати показали, що високий рівень особистісної тривожності притаманний 71% респондентів, помірний – 21,4%, низький – 7,6%. Безпосередньо на занятті ситуативну тривожність відчувати 56% респондентів, помірну – 35,1%, низьку – 8,9%.

Для встановлення рівня прояву мотиваційних бар'єрів у навчальній діяльності студентів їм було запропоновано *тест-опитувальник* мотивації досягнення А. Мехрабіана, що спрямований на встановлення домінуючого мотиву діяльності – або прагнення успіху, або уникання невдач. Аналіз результатів засвідчив, що у 46,6% респондентів переважає мотив уникнення невдач у навчальному процесі, а не мотив досягнення. Паралельно одержані дані дають змогу говорити і про домінування зовнішніх мотивів навчання й відсутність ціннісного ставлення до нього.

З метою вивчення прояву комунікативних бар'єрів використовувалися психологічні методики, спрямовані на виявлення характеру стосунків у групі, між студентами та між студентами і викладачами (*методика Л. Лутошкіна і методика А. Фідпера*). Аналіз одержаних даних за методикою Л. Лутошкіна показав, що відносно сприятливим клімат у своєму колективі вважають 62,5% опитуваних, абсолютно сприятливим – 4% студентів. Водночас 33,2% респондентів зазначили, що клімат у їхньому колективі є несприятливим. Таким чином роби-

мо висновок про те, що зовсім не стикаються з проблемою спілкування лише 4% опитуваних, решта 96% більшою або меншою мірою її відчують. Ці дані також підтверджуються результатами методики оцінювання психологічної атмосфери в колективі А. Фідпера. За змістом методики, студентам пропонувалося 10 протилежних за сенсом пар слів, за допомогою яких можна описати клімат у їхньому колективі. Відповідь за кожним з 10 пунктів шкали мала оцінюватися зліва направо від 1 до 8 балів. Методика давала змогу визначити ступінь сприятливості психологічної атмосфери колективу, оскільки підсумковий показник міг коливатися від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найбільш негативна).

З метою вивчення рівня прояву бар'єрів у педагогічній діяльності вчителів і викладачів використовувався *тест-опитувальник*, розроблений М. Подимовим. Перед виконанням тесту-опитувальника давалася інструкція щодо роботи з ним. Зазначалося, що не може бути відповідей правильних або помилкових, цінність становить будь-яка відповідь. Час роботи з опитувальником – 35–40 хвилин. Респондентам було запропоновано відповісти на 109 питань, які були об'єднані в сім груп. У перших трьох групах містилися питання, пов'язані з певним типом емоційного реагування на труднощі: тривога, напружений стан (питання № 1–25); стрес (питання № 26–46); фрустрація (питання № 47–61), у четвертій – питання, що моделюють реакцію на виникнення труднощів, пов'язаних з соціальним оточенням (№ 62–74); у п'ятій – відображення поведінки в ситуації кризи професійного розвитку (№ 75–84), у шостій групі – труднощі, пов'язані з професійною творчістю (№ 85–96), у сьомій – з інноваційною педагогічною діяльністю (№ 97–109). Відповіді заносилися до спеціального реєстраційного бланку, в якому передбачалося чотири варіанти відповіді: “Так, це буває зі мною”; “Намагаюся зібратися, обмірковую ситуацію, шукаю можливі шляхи виходу з неї”; “Це мені не властиво”; “Намагаюся адаптуватися до ситуації і зняти напругу”. Таким чином моделювалася певна стратегія подолання бар'єра. Перший варіант відповіді давав змогу зафіксувати перешкоду і показував, що його подолання ускладнене й викликає глибокі емоційні переживання. Вибір другого варіанта відповіді давав можливість судити про наявність потреби в професійній самоактуалізації, яка передбачає продуктивний шлях подолання бар'єра – підвищення соціальної і професійної активності, творчість, новаторство тощо. Третій і четвертий варіанти відповіді включають у себе елементи психологічного захисту, які, як правило, на неусвідомленому рівні, дають можливість уникнути травмуючого впливу критичних ситуацій шляхом їх заперечення, раціоналізації, придушення, витіснення, заміщення або уникання.

Порівняльний аналіз вираженості бар'єрів стресу, тривоги, фрустрації в групах з різним стажем показує, що найбільшою мірою він виявляється у початківців та тих, хто вже має великий стаж роботи. На нашу думку, у початківців ці бар'єри формуються під впливом таких факторів, як щоденна багатогодинна підготовка до уроків, відсутність досвіду у встановленні позитивного емоційного спілкування з учнями, їх батьками, колегами і керівництвом, у результаті чого виникають стан тривоги, неспокою, незадоволеності собою і сумніви в правильності своїх дій. У результаті використовуються малоефективні прийоми діяльності та спілкування, допускаються помилки при плануванні та організації навчальної діяльності. Напружені стани, що виникають у вчителів з великим стажем роботи пов'язані в основному з віковими особливостями. Це необхідність перег-



ляду сформованих стереотипів діяльності, професійне старіння, що характеризується несприйманням нового і втратою раніше наявних трудових і професійних навичок, підвищена стомлюваність і дратівливість. Менш вираженими ці бар'єри є у вчителів, чий стаж роботи становить після 3 років, але не більше ніж 20. У цих вчителів процес адаптації вже завершено, накопичено певний досвід спілкування, що дає змогу адекватно реагувати на складні ситуації, склався власний, індивідуальний стиль роботи, що орієнтує їх на змістовні та динамічні характеристики навчального процесу. Тому для вчителів цих груп характерними є переживання, пов'язані з результатами своєї діяльності, з невдачами учнів і їх недисциплінованістю, з факторами, що обмежують особистісний та професійний розвиток.

Обстеження великої кількості вчителів і викладачів з різним стажем роботи показало, що виразність бар'єрів, викликаних соціальним оточенням в різних групах за стажем неоднакова. Результати дослідження свідчать, що з віком тобто зі збільшенням педагогічного стажу вони виявляються інтенсивніше (від 10 і більше років). Можна зробити припущення, що проблема спілкування, співробітництва з різними соціальними групами з віком все більше загострюється, набуває значущості й актуальності. Імовірно, відбувається переосмислення і переорієнтація педагога щодо оволодіння методичними прийомами на використання діалогічних форм спілкування, на усвідомлення себе та інших суб'єктів спілкування. З іншого боку, нагромадження певних стереотипів і збільшення емоційних бар'єрів, невротичних станів призводить до труднощів у спілкуванні з людьми [1].

Слід також зазначити, що названі бар'єри в професійній діяльності актуалізуються в групі молодих педагогів, де на перше місце виступає проблема встановлення контакту з класом, входження до педагогічного співтовариства, засвоєння норм і цінностей педагогічного колективу. Понад 40% педагогів-початківців відчують труднощі у встановленні контакту з батьками, дітьми, формуванні ставлення дітей до себе як до авторитетного вчителя переважно через проблеми встановлення дисципліни; понад 70% зазначають труднощі з досвідченими колегами та адміністрацією.

Ю. Львова ввела поняття "педагогічна криза" щодо діяльності вчителя зі стажем 10–15 років. Симптомами "педагогічної кризи" виступає те, що окремі вчителі, перебуваючи в zenіті своїх фізичних і духовних сил, маючи значний позитивний досвід роботи у школі, починають відчувати глибоку незадоволеність своєю працею. У результаті цього відбувається спад професійної активності [1]. Фіксацію проявів кризи зробити достатньо важко. До них належать: суперечність між зростанням наукової інформації і стиснутим терміном навчання, а також межами, встановленими програмою; суперечність між професійною стабільністю, високим рівнем майстерності і новими педагогічними завданнями; суперечність між зусиллями вчителя й одержуваним результатами; суперечність між учителем-новатором і колективом, адміністрацією, які не приймають нові ідеї. Педагогічні кризи можуть тривати дуже довго. Ефективними способами їх подолання є: розширення сфери спілкування з учнями; відмова від завищених вимог і очікувань від учнів; створення мікроклімату в педагогічному колективі, спрямованого на підтримку вчителя; перехід в іншу школу. Бар'єри кризи в професійній діяльності учителя порівняно з іншими видами бар'єрів педагогів різних груп за стажем усвідомлюють менше. Найгостріше ці бар'єри виявляються в професійній діяльності вчителів третьої групи (вік від 30 до 45 років) і в дія-

льності молодих учителів. “Криза середини життя” або “десятиріччя рокової ризи” є найважчим періодом у професійній діяльності вчителя.

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що проблема педагогічних бар’єрів є актуальною для викладачів, студентів і вчителів, а тому потребує свого вирішення, оскільки, студенти, вчителі й викладачі показали поверхові й обмежені знання щодо суті ключових понять, вони не розуміють причин виникнення бар’єрів, а відповідно, не мають уявлення про шляхи їх запобігання або подолання. Разом з тим результати дослідження дають змогу говорити про наявність великої кількості педагогічних бар’єрів у всіх суб’єктів навчального процесу.

Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої науково-технологічної системи формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання педагогічним бар’єрам та їх подолання.

#### Список використаної літератури

1. Городецька Н.Г. Психологічний аналіз інноваційних бар’єрів у діяльності сучасних педагогів / Н.Г. Городецька // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2008. – Т. X. – С. 100–108.

2. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя : кн. [для учителя] / Юдиф Львовна Львова. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1992. – 224 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

#### **Глазкова И.Я. Экспериментальное исследование уровня осведомленности субъектов учебного процесса о педагогических барьерах**

*В статье освещены результаты экспериментального исследования уровня осведомленности субъектов учебного процесса о педагогических барьерах. Установлено, что студенты, учителя и преподаватели малознакомы с понятиями “педагогический барьер”, “барьерная педагогика”; установлены наиболее типичные барьеры учебной деятельности студентов и профессиональной деятельности преподавателей и учителей; проанализированы причины их возникновения; установлена степень информированности респондентов о технологическом инструментарии предупреждения педагогических барьеров и их преодоления.*

**Ключевые слова:** педагогический эксперимент, педагогический барьер, наблюдение, опрос, анкетирование, беседа.

#### **Glazkova I. Experimental Study of Educational Process Subjects' Awareness about Educational Barriers**

*The article highlights the results of the pilot study of the educational process subjects' awareness a educational barriers. In particular, it was found that students, teachers and teachers are unfamiliar with such concepts as “pedagogical barrier”, “barrier pedagogy”; the most common barriers of students' learning activities and teachers' and lecturers' professional work are determined; reasons for barriers origin are described; the degree respondents' awareness about the technological tools for preventing or overcoming educational barriers are highlighted.*

**Key words:** pedagogical experiment, pedagogical barrier, observation, interviews, questionnaires, interview.

### ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Статтю присвячено питанням формування комунікативної культури майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки. Презентовано авторський погляд на сутність комплексу особистісно орієнтованих технологій навчання, що сприяють формуванню комунікативної культури майбутніх перекладачів (ігрові, ситуативні, діалогічно-дискусійні, інформаційно-комунікаційні та ін.) та забезпечують взаємодію за схемами “студент – студент”, “студент – викладач”, “студент – студенти”, “студент – комп’ютер – студент”, “студент – комп’ютер – (студенти + викладач)”.*

**Ключові слова:** комунікативна культура, особистісно орієнтовані технології навчання, майбутні перекладачі.

Курс України на перехід до ринкових відносин та інтеграцію її в Європейську спільноту, інтеграційні процеси та зростаюча участь України в гуманітарних і миротворчих місіях ООН, різноманітні програми культурних та освітніх обмінів, значне розширення ділових контактів спричинили значний попит на професію перекладачів, яка виникла нещодавно, хоча переклад – безсумнівно, стародавній вид діяльності. Нині близько 250 університетів і ВНЗ Європи готують перекладачів, попит на яких стрімко зростає. За даними вивчення ринку лінгвістичних послуг Європейського Союзу, його оборот зростає щонайменше на 10% щороку і може досягти 20 млрд євро до 2015 р. [1]. Професія сучасного перекладача досить багатогранна, вимагає широкої ерудиції та високої освіченості з більш глибокими знаннями у певній галузі (в якій спеціалізується та працює перекладач), розвинутої комунікативної культури, вільного володіння як іноземною, так і рідною мовами. Перекладач має вільно вступати в діалог, визначати свою галузь і роль у багатомовній комунікації, встановлювати контакти з представниками різних етнічних, мовних, релігійних, соціокультурних груп та замовниками, виявляти ініціативу в пошуку замовників, розповсюджувати пропозиції про свої послуги.<sup>1</sup>

Вивченням особливостей підготовки майбутніх перекладачів та їх професійної компетентності займаються вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, В. Сафонова, І. Халєєва, Ю. Хольц-Мянттярі та ін. Питання змісту навчання професіоналів-перекладачів останніми роками перебуває у зоні особливої уваги дослідників (М. Брандес, Л. Латишев, Г. Мірам, В. Провоторов, А. Семенов, Л. Черноватий, А. Чужакін та ін.). Особливості підготовки майбутніх фахівців, здатних до вирішення сучасних проблем комунікації, визначають такі вчені, як: А. Алексюк, С. Архангельський, І. Богданова, Н. Боритко, С. Броннікова, Н. Волкова, І. Гапійчук, Л. Гапоненко, О. Грейліх, В. Гриньова, В. Зінкевічус, І. Зязюн, В. Кан-Калік, А. Капська, Н. Морзе та ін.

**Мета статті** – розкрити сутність комплексу особистісно орієнтованих технологій навчання, що сприяють формуванню комунікативної культури майбутніх перекладачів.

Щодо особистісно орієнтованих технологій, то І. Підласий так охарактеризував їх основні риси: “Вона увібрала в себе визначні досягнення ринкового демократичного способу життя і новітні здобутки педагогіки: 1) пошанування демократичних свобод громадян, насамперед права на вільний вибір освіти; 2) тривалий досвід функціонування освіти в ринкових умовах, що привело до її повної переорієнтації на задоволення потреб громадян; 3) поширення ідей гуманізації освіти, коли людина визнається вищою цінністю; 4) забезпечення реальної можливості повного задоволення потреб кожної людини у відповідності з її намірами, цілями, життєвою стратегією” [2]. І хоча автор її називає “поблажливою”, “більш ощадливою, енергоощадною для учителів і учнів”, але “найменш продуктивною” [2] серед технологій, що він аналізує, для нас найвагомішими є такі її характеристики: концентрація на особистості (Person Centered Approach, К. Роджерс), індивідуалізація процесу навчання, створення сприятливих умов для розвитку нахилів і здібностей кожного, хто навчається, комфортність навчальної діяльності, справедливість у діях педагогів, віра в студента, його сили і можливості, духовне спілкування з майбутніми фахівцями, створення умов для самореалізації особистості у процесі взаємодії з іншими.

Як відзначає Т. Іванова, особистісно орієнтовані технології навчання передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції. Персоналізація та діалогізація освітнього процесу вимагають адекватного включення у цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб’єктів навчальної діяльності, спираються на застосування системи форм співробітництва. При їхньому впровадженні має дотримуватися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам під час вирішення навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності до повної саморегуляції в навчанні та появи відносин партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов’язана зі зміною позицій педагога і студента, “призводить до можливості самозміни суб’єкта навчання, що самостійно прокладає собі шляхи саморозвитку” [3, с. 90].

До особистісно орієнтованих технологій навчання, що забезпечують формування комунікативної культури майбутніх перекладачів, гарантують успішну їх самореалізацію у подальшій професійній діяльності, зараховуємо сукупність способів, прийомів та засобів комунікативної діяльності у системах “викладач – студент”, “студент – студент”, “викладач – комп’ютер – студент”, “студент – комп’ютер”. Ці технології спрямовані на оволодіння майбутніми перекладачами комунікативними вміннями й навичками, стимулювання до самовдосконалення.

Впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає зміну форми комунікації у навчально-виховному процесі з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня суворая полярність і концентрація на єдиному правильному погляді викладача, що дає змогу будувати систему відносин, у якій усі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію у навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу).

До складу комплексу особистісно орієнтованих технологій увійшли ігрові технології (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, інтерактивні й симуляційні ігри),

які дають змогу імітувати реальну діяльність перекладача в тих чи інших штучно відтворених заданих професійно спрямованих ситуаціях (наприклад, конфліктна ситуація із замовником перекладу; підготовка перекладача до офіційних переговорів, презентація діяльності фірми в конкурентному середовищі; конкурс професійної майстерності перекладача, депресія перекладача), що імітували соціально-рольову поведінку перекладача. Так, ділова гра “Соціограма перекладача: традиції і перспективи проектування” передбачала залучення майбутніх перекладачів до творчих груп – генерування ідей, їх захист і критика, остаточне прийняття рішень. Загальновідомо, що діяльність перекладача передбачає комунікацію. Отже, програючи різноманітні ситуації практичної професійно спрямованої діяльності, студенти здобувають необхідний комунікативний досвід, виробляють стратегії комунікативної поведінки. Певну увагу приділено й методам самопізнання і самодіагностики майбутніми перекладачами власних особистісно-професійних якостей.

Особливої уваги надано заходу “Ярмарок вакансій у сфері перекладацьких послуг”, що проводився сумісно з роботодавцями і провідними фахівцями-менеджерами перекладацьких агенцій, які посідали ролі суддів конкурсу перекладацької майстерності.

Зазначимо, що при структуруванні інформації у формі завдань-ролей втрачувалось: наявність у студентів характерних для професійно спрямованої мови типів висловлювань; норми професійного етикету; емоційна забарвленість висловлювань, що передають ставлення гравців до інформації й особистості гравців; використання синонімічних висловлювань як альтернативних мовних засобів; поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації для встановлення комунікативної взаємодії гравців. Обравши певну роль, студенти отримували не заданий шаблон поведінки, а “шкалу можливостей”, яка істотно розширюється й оптимізується завдяки оволодінню комунікативними знаннями, вміннями й навичками, безперервне нагромадження комунікативного досвіду і закріплення його як обмеженої кількості прийомів комунікативної поведінки. У процесі багаторазового повторення цих прийомів студенти формують стратегії їх використання у різноманітних комунікативних ситуаціях, індивідуальний стиль комунікації.

Використання тренінгів зумовлено їх можливостями щодо: формування навичок міжособистісної взаємодії, розвитку рефлексивних здібностей, зміні стереотипів, що заважають особистості майбутнього перекладача справлятися з нестандартними ситуаціями професійної діяльності, можливості самореалізації у спілкуванні. Ефективною формою виявився розроблений та апробований авторський тренінг комунікативних умінь, спрямований на допомогу студентам в усвідомленні власних недоліків у розвитку вербальних та невербальних умінь, виявленні й оцінюванні потенційних можливостей, реалізації здобутих знань на практиці. Тренінг включає різноманітні методи роботи: аналітичні вправи, психотренінги, експертну роботу, рефлексію власної комунікативної діяльності, що стимулює бажання студентів до самовдосконалення.

Реальний обсяг нагромадженого тезаурусу студентів, вміння аргументувати власну думку, аналізувати дії вчителів з позицій продуктивності й ефективності комунікативної діяльності перекладача, знаходити й обґрунтовувати лінії поведінки, рівень усвідомлення суперечностей між невербальним виразом суб’єктів комунікації та їх психологічним змістом, вміння надавати комунікативний смисл невербальним проявам студентів і викладачів фіксувався у процесі виконання завдань на моделювання професійних ситуацій (спостереження здійс-

нюється за певною схемою, оцінювання – за відповідними критеріями) й аналіз комунікативних ситуацій (колективних, групових, дидактичних).

Основними діалогічно-дискусійними технологіями навчання студентів професійно-педагогічній комунікації нами обрано: діалог (безпосередній та опосередкований), диспут (“Професійна діяльність перекладача у XXI сторіччі”, “Особливості професійного спілкування перекладача”), дискусію (“Сучасний стан розвитку сфери перекладу”), “мозкову атаку” (“Особистість ефективного перекладача XX і XXI століття”), розмовну “буз” групу, есе. Увагу зацентровано на методах “творчих прецедентів”, які орієнтували студентів до виконання таких видів пошуково-дослідницьких завдань, як автобіографічні історії, аналіз професійних ситуацій, твори-роздуми, проект тощо. Крім того, застосовано метод “портфоліо” (Л. Тархова) як портфель персональних досягнень майбутніх перекладачів щодо набуття необхідних компонентів конкурентоспроможності. Складовими портфоліо виступили банки: теорій і концепцій, проблемних науково-педагогічних ситуацій, власних ідей, результатів самостійних мікродосліджень, рефлексивних самостережень, пропозицій і рекомендацій. Впровадження зазначених технологій перетворює навчальний процес на співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання.

Для навчання студентів веденню опосередкованого діалогу передбачено використання програм обміну повідомленнями в режимі реального часу, що дають змогу реалізувати взаємодію за схемами “студент – комп’ютер – студент”, “студент – комп’ютер – (студенти + викладач)”. Інтенсивність опосередкованого діалогу між суб’єктами навчального процесу детермінована засобами комп’ютерної комунікації.

Доцільним виявилось застосування диспуту, дискусій (круглий стіл, засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, судове засідання). Результати впровадження технологій – зміни у характері взаємодії між студентами, викладачем та студентами: формування орієнтації на врахування емоційного стану партнера із взаємодії, створення сприятливої емоційної атмосфери, активізація ствердження студентом власного “Я”; позитивна динаміка рівня сформованості комунікативних умінь.

Збагачення класичної лекції нетрадиційними прийомами, які активізують діяльність майбутніх фахівців, дало змогу впровадити лекцію-бесіду (діалог), лекцію-дискусію, проблемну лекцію, лекцію-консультацію, лекцію – вдвох. Особлива увага приділялася лекції-аналізу конкретної педагогічної ситуації, яка розглядається як технологія вирішення ціннісно-сміслових проблем, проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об’єктивної й суб’єктивної реальності, комунікативно-рефлексивних завдань-ситуацій, ситуацій, зміст яких самостійно підібраний студентами (в основі – метод “Case-study” – метод комплексного вивчення явища).

З метою формування у студентів умінь писемного мовлення виділено: творчі письмові завдання (есе), виконання письмових завдань. Впроваджено технології індивідуальної підтримки, що реалізуються шляхом створення ситуації успіху та передбачає підбір поєднаних завдань, заохочення проміжних дій, диференційовану допомогу.

Комплекс особистісно орієнтованих технологій у нашому дослідженні передбачає їх органічне поєднання з діагностичними процедурами з метою вибору

їх оптимального поєднання для студентів кожної групи, виявлення прогалин у формуванні певних умінь та їх усунення.

**Висновки.** Зазначимо, що сфера діяльності перекладача – міжмовна усна комунікація у різних галузях та за різноманітних умов – фактично є безмежною. Для реалізації професійних функцій перекладач має володіти високим рівнем комунікативної культури. Розроблений нами комплекс особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на формування комунікативної культури майбутніх перекладачів може бути реалізовано у повному обсязі або частково під час проведення семінарських і практичних занять із дисциплін психолого-педагогічного та фахового спрямування.

#### **Список використаної літератури**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [під ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Іванова Т.В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності / Т.В. Іванова // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К., 2003. – С. 83–95.
3. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 616 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.*

#### **Дельцова И.А. Личностно ориентированные технологии формирования коммуникативной культуры будущих переводчиков**

*Статья посвящена вопросам коммуникативной культуры будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки. Представлен авторский взгляд на сущность комплекса личностно ориентированных технологий обучения, которые способствуют технологии формирования коммуникативной культуры будущих переводчиков (игровые, ситуативные, диалогично-дискуссионные, информационно-коммуникативные и др.) и обеспечивают взаимодействие в системах “студент – студент”, “студент – преподаватель”, “студент – студенты”, “студент – компьютер – студент”, “студент – компьютер – (студенты + преподаватель)”.*

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, личностно ориентированные технологии, будущие переводчики.

#### **Deltsova I. Personality-oriented technologies of future interpreters' communicative culture formation**

*The article is devoted the questions of future interpreters' communicative culture formation in the process of professional preparation. The author's approach to the essence of personality oriented technologies complex of studying which helps to form communicative culture of future interpreters' (playing, situational, dialogue and discussion, information and communicative etc) and provide co-operation in the schemes “student – student”, “student – teacher”, “student – students”, “student – computer – student”, “student – computer – (students + teacher)” has been presented.*

**Key words:** communicative culture, personality oriented technologies of studying, future interpreters.

### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТОРНОЇ ЩІЛЬНОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

*У статті проведено порівняльний аналіз моторної щільності тренувальних занять, які проводять студенти Інституту здоров'я спорту і туризму, використовуючи засоби та методи оздоровчого фітнесу і тренувальних занять загальнооздоровчого напрямку.*

**Ключові слова:** тренувальне заняття, моторна щільність, фізичне виховання, оздоровчий фітнес.

У зв'язку з великою популярністю оздоровчого фітнесу та можливістю працевлаштування фахівців із фізичного виховання у структуру оздоровчого фітнесу слід використовувати спеціальну професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в процесі навчання теорії та методики оздоровчого фітнесу.<sup>1</sup>

Принципова відмінність фітнесу від фізичної культури полягає в тому, що тепер ми самі повинні оплачувати свою гарну фізичну форму. І це абсолютно нормально для нашого сучасного життя [1].

Сплативши тренувальне заняття, клієнт хоче отримати максимум користі, тому виникає питання про щільність тренувального заняття. Щільність – один із найважливіших показників продуктивності тренувального заняття. Це відношення раціонально використаного часу до часу, відведеного на тренувальне заняття [2; 5].

У зв'язку з тим, що тренувальне заняття у фітнес напрямах суворо регламентовані у часі, нами буде розглянута тільки моторна щільність тренувального заняття.

Рухова (моторна) щільність визначається відношенням суми показників часу, використаного на рухові (переважно) дії тих, хто займається, до загальної тривалості тренувального заняття. Залежно від завдань, специфіки фітнес-програми, стану і працездатності тих, хто займається, матеріально-технічних можливостей та інших умов, що визначають особливості тренувального заняття, показник рухової щільності змінюється і може досягати високого рівня [4].

Якщо моторна щільність досягає досить значної величини, то можливо гарантувати ефективність тренувального заняття відповідно до правил раціонального нормування навантажень і відпочинку, що впливають із закономірностей навчання руховими діями, розвитку фізичних і пов'язаних із ними здібностей. Ця величина не стандартна, оскільки залежить від виду фітнес-програми, рівня підготовленості тих, хто займається, стану їх здоров'я на сьогодні й особливо від професіоналізму інструктора [3; 5].

Оцінювання моторної щільності тренувального заняття проводиться методом хронометрування діяльності тих, хто займається, на тренувальних заняттях і може досягати 100%.



Тому виникає питання актуальності навчання майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту знаннями та методами оздоровчого фітнесу для поліпшення проведення тренувального заняття, показником якого є моторна щільність.

Можна припустити, що при базовому навчанні оздоровчому фітнесу майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту, якість проведення ними тренувального заняття у фітнес-форматі значно покращиться.

**Мета статті** – проаналізувати моторну щільність тренувальних занять за напрямом оздоровчого фітнесу.

Завдання дослідження: 1) оцінити моторну щільність тренувальних занять, проведених студентами, що навчаються в Інституті здоров'я, спорту і туризму, які займаються за загальним навчальним планом;

2) порівняти результати моторної щільності занять, проведених студентами різних спеціалізацій.

У дослідженні брали участь 18 студентів Інституту здоров'я, спорту і туризму за фахом “вчитель фізичної культури”. Було створено дві групи: контрольна та експериментальна. До контрольної групи входили студенти спеціалізації “Фізичне виховання”, до експериментальної – студенти, які вивчали предмет “Теорія та методика оздоровчого фітнесу”. Дослідження проводилося двома етапами. На першому етапі студенти двох груп проводили тренувальне заняття з будь-якого виду спорту у фітнес-форматі, у межах предмета “спортивно-педагогічне вдосконалення”. Під час проведення тренувального заняття була оцінена моторна щільність. Після чого протягом одного семестру експериментальна група на заняттях із “Теорії та методики оздоровчого фітнесу” вчилася проводити простий комплекс, що складався із базових вправ, які входять до різних частин тренувального заняття з оздоровчого фітнесу. Комплекс базових вправ виконувався під музичний супровід, призначений саме для фітнесу.

Специфіка проведення тренувального заняття в оздоровчому фітнесі полягає в тому, що всі вправи слід виконувати під музичний супровід без зупинки для пояснення і методичних вказівок. Тому той, хто проводить тренувальне заняття, змушений швидко і чітко подавати команди, лаконічно робити методичні вказівки та виконувати вправи згідно з вимогами музичного супроводу.

Тому протягом одного семестру на дисципліні “Теорія і методика оздоровчого фітнесу” студенти експериментальної групи під музику вчилися виконувати фізичні вправи. Для початку виконувалися окремі вправи під музичний супровід у поєднанні з подачею команд і методичних вказівок. Потім вправи поєднувалися у комбінації, а комбінації – в окремі частини тренувального заняття.

В кінці семестру обидві групи повторно проводили тренувальне заняття з використанням нових вправ із будь-якого виду спорту у фітнес-форматі. Під час проведення тренувального заняття оцінювалась моторна щільність.

Результати моторної щільності занять, які проводили студенти, до початку експериментальної та контрольної груп подано в табл. і рис. 1.

Аналізуючи отримані дані, відзначимо, що показники моторної щільності, отримані на початку експерименту, у двох груп (контрольної й експериментальної) значно не відрізняються: 68,34 та 67,33% відповідно. Показники моторної щільності коливаються від 60 до 73,2% в експериментальній групі, а в контрольній – від 61,6 до 72%.

Таблиця

**Показники моторної щільності тренувальних занять,  
які проводили студенти експериментальної та контрольної груп**

| № з/п студента | Експериментальна група |            | Контрольна група |               |
|----------------|------------------------|------------|------------------|---------------|
|                | до                     | після      | до               | після         |
| 1              | 72                     | 92,8       | 72,4             | 88,4          |
| 2              | 68                     | 96         | 68,4             | 85,6          |
| 3              | 73,2                   | 96,8       | 66               | 93,2          |
| 4              | 60                     | 88,4       | 65,2             | 80            |
| 5              | 64,8                   | 88,8       | 69,6             | 80,8          |
| 6              | 70                     | 92,8       | 62               | 90            |
| 7              | 69,2                   | 96,4       | 72               | 84,4          |
| 8              | 72,4                   | 97,6       | 61,6             | 92,8          |
| 9              | 65,6                   | 96,4       | 68,8             | 85,2          |
| M ± m          | 68,35 ± 8,67           | 94 ± 11,81 | 67,33 ± 8,53     | 86,71 ± 10,97 |

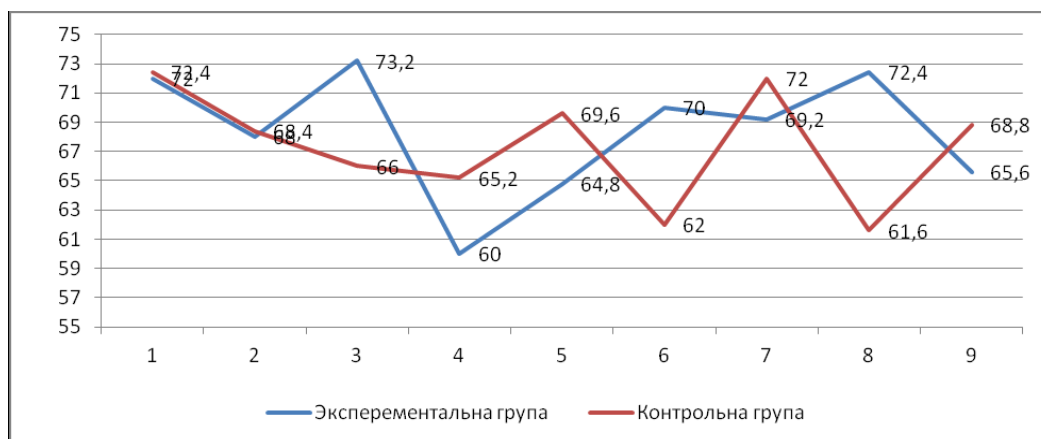


Рис. 1. Показники моторної щільності при проведенні тренувальних занять студентами спеціальності “Фізичне виховання” до початку експерименту

З таблиці видно, що до початку експерименту моторна щільність занять студентами обох груп була приблизно однаковою, статистичної різниці немає. А після експерименту різниця становила 7,29%.

Аналізуючи отримані результати, можна визначити, що показники моторної щільності покращилися в обох групах. Проте, переглянувши рис. 2, відзначимо, що різниця в показниках моторної щільності між контрольною й експериментальною групами істотна. У контрольній групі показники коливаються від 80 до 93,2%. Тоді як в експериментальній – від 88,4 до 97,6%. Різниця між середнім арифметичним до початку експерименту становить 1, під час закінчення – 8. Така різниця може свідчити про те, що викладання предмета “Теорія та методика оздоровчого фітнесу” позитивно позначається на показниках моторної щільності при проведенні тренувального заняття з різноманітних фітнес-спрямувань.

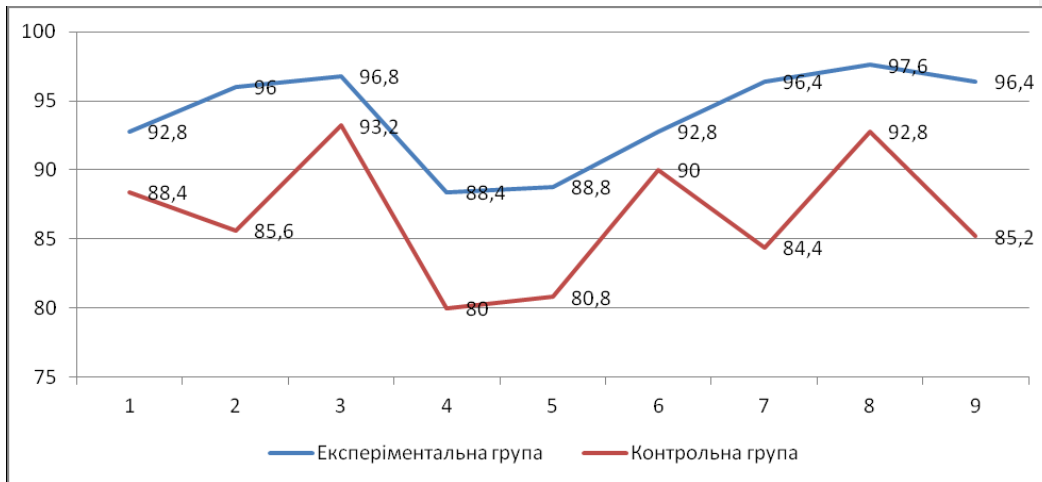


Рис. 2. Показники моторної щільності при проведенні загальнорозвивальних вправ студентами спеціальності “Фізичне виховання” в кінці експерименту

У зв’язку з тим, що проведення фітнес-занять відбувається під музику і всі вправи повинні виконуватися в такт музичного супроводу, це зобов’язує того, хто проводить тренування, робити менше пауз між вправами; будувати свій комплекс таким чином, щоб перехід від вправи до вправи займав якомога менше часу, а іноді останнє вихідне положення попередньої вправи може виступати початковим вихідним положенням наступної вправи. Тому введення до навчальної програми такого предмета, як “Теорія та методика оздоровчого фітнесу” допоможе майбутньому фахівцю з фізичного виховання та спорту швидше адаптуватися до проведення тренувальних занять різних напрямів у фітнес-форматі. Саме це сприяє професійному працевлаштуванню майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту не тільки в навчальних закладах, а і в центрах оздоровчого фітнесу.

**Висновки.** Аналіз досліджених нами літературних джерел засвідчив, що на сьогодні напрям оздоровчого фітнесу широко розвивається. Проте досі ще недостатньо вивчений його взаємозв’язок з іншими напрямками фізичної культури, а також програмами для адаптації фахівців із фізичного виховання та спорту до фітнес-індустрії.

Результати власних досліджень дали підстави зробити висновок, що показники моторної щільності при проведенні тренувального заняття поліпшуються, проте приріст позитивних результатів більше спостерігається в групі, яка вивчала предмет “Теорія і методика оздоровчого фітнесу”.

Отже, дисципліна “Теорія і методика оздоровчого фітнесу” позитивно впливає на вміння проводити тренувальні заняття фахівцями із фізичного виховання і спорту не тільки в оздоровчому фітнесі, а й з оздоровчої фізкультури.

#### Список використаної літератури

1. Глахан Л.М. Две стороны одной монеты / Л.М. Глахан // Сила и красота. – 2000. – № 10. – С. 76–80.
2. Иващенко Л.Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л.Я. Иващенко, А.Л. Благий, Ю.А. Усачев. – К. : Наук. світ, 2008. – 198 с.

3. Кожухова Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях : учеб. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжикова, М.М. Самодурова ; [под ред. С.А. Козловой]. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

4. Основы теории и методики физической культуры : учеб. для техн. физ. культ. / под ред. А.А. Гужаловского. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.

5. Теория и методика физического воспитания / [под ред. Т.Ю. Круцевич]. – М. : Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 391 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Добродуб Е.З. Сравнительный анализ моторной плотности проведения тренировочных занятий будущими специалистами по физическому воспитанию и спорту**

*В статье проводится сравнительный анализ моторной плотности тренировочных занятий, которые проводят студенты Института здоровья спорта и туризма, используя средства и методы оздоровительного фитнеса и тренировочных занятий общеоздоровительного направления.*

**Ключевые слова:** *тренировочное занятие, моторная плотность, физическое воспитание, оздоровительный фитнес.*

**Dobrodub E. Comparative analysis of the density of motor training exercises future specialists in physical education and sport**

*The article presents a comparative analysis of the density of motor training sessions, students who spend Institutes of Health Sport and Tourism, using means and methods of fitness and wellness training sessions obshcheozdorovitel'noy direction.*

**Key words:** *training session, motor density, physical education, health and Fitness.*

УДК 378.147(477)

Г.І. ДУДАРЧУК

**ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ФАХІВЦІВ ЛІСОВОЇ ГАЛУЗІ**

*У статті висвітлено основні положення проектного навчання, визначено прихильність студентів до цієї методики й описано пропозиції студентів щодо вдосконалення викладання з боку викладацького складу.*

**Ключові слова:** *проект, метод проектів, проектна технологія, опитування, освіта лісоводів.*

Лісництво є однією з найважливіших природоохоронних галузей у світі, оскільки сприяє покращенню екологічної ситуації, що склалась останніми десятиліттями. Лісове господарство для нашої країни відіграє важливу роль, тому йому приділяється значна увага. Відповідно в державі функціонують навчальні заклади, що готують фахівців лісової галузі. У навчальних закладах аграрного спрямування ведеться підготовка фахівців до майбутньої професії. Існує безліч спеціальностей, пов'язаних із підготовкою інженерів-лісоводів.<sup>1</sup>

Головним завданням фахової освіти лісоводів є організація оптимальної підготовки майбутніх фахівців, результати якої дали б їм змогу ефективно діяти в умовах мінливого професійного середовища. Це вимагає сформованості вмінь будувати уявний образ майбутньої мети і порядок відповідних дій щодо її досягнення з урахуванням зовнішніх обставин та індивідуальних особливостей. Таке утворення є проектом – образом майбутнього передбачуваного явища.

В основі кожного навчального проекту має лежати близька й актуальна для студентів проблема. Саме вона мотивує діяльність, спрямовану на її розв'язання.

Навчальний проект – це план задуму певної послідовності дій з боку студентів, який має навчальний характер і обмежений часовими рамками.

Як писав відомий швейцарський педагог Г. Алеблі: “Хто має мету і ще не бачить, як це можна досягти, має проблему. Хто починає бачити, як її можна вирішити, має проект” [1, с. 135].

Що саме являє собою проект? Проект – це своєрідний цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси студентів. Іншими словами, проект – це будь-який задум, що має мету й обмежується термінами та конкретними кроками реалізації.

Сьогодні метод проектів учені розглядають і як метод (Н.В. Альохіна, Є.С. Полат), і як спосіб (С.М. Яшук), і як технологію навчання (Г.К. Селевко, С.О. Сисосєва, І.Д. Чечель), і як певну діяльність (М.В. Елькін, В.В. Копилова, М.В. Матяш), що зумовлює його широке використання у навчальному процесі.

Отже, проектна методика – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а їхнє застосування і набуття нових шляхом самоорганізації та самоосвіти студентів.

Проектування допомагає студентам усвідомити роль знань у житті та навчанні – знання перестають бути метою, а стають засобом у справжній освіті.

Таким чином, вищезазначене вказує на те, що проектна методика є альтернативним підходом у сучасній системі освіти. Її слід розглядати як нову педагогічну технологію, котра являє собою сукупність пошукових, проблемних методів, дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх креативності й одночасно формування певних особистісних якостей. В умовах існуючої класно-урочної системи проектна методика найлегше вписується в навчальний процес і не викликає необхідності вносити зміни у зміст навчання.

**Мета статті** – ознайомитися із використанням проектного навчання в освітніх закладах, визначити прихильності студентської молоді до впровадження нестандартних методів навчання (зокрема, методу проектів).

Методика дослідження – опитування (анкетування) студентів, котрі навчаються в аграрних закладах освіти нашої держави щодо обізнаності їх з методом проектів.

Результати дослідження засвідчили, що більшість студентів мають прихильність до проектної методики. Це було виявлено в результаті опитувань студентської молоді п'яти навчальних закладів лісівничого спрямування (Житомирський агроекологічний університет, Національний лісотехнічний університет, Білоцерківський національний аграрний університет, Уманський національний університет садівництва, Шацький лісовий коледж ім. В.В. Сулька).

Незначна частина опитаних (8%) віддали перевагу лекційним заняттям з перевіркою засвоєння знань наприкінці пари; 3% схильні до підготовки конспектів лекцій самостійно й усній перевірці на практичних заняттях; 46% респондентів зазначили, що традиційна система є найбільш оптимальною і 43% опитаних віддали перевагу проведенню нестандартних занять.

Отже, майже половина студентів є прихильниками системи навчання, яка не задіяна в навчальному процесі вищезазначених ВНЗ. Тобто студентів приваблюють заняття, які проводяться у незвичних для них умовах.

Однією з нетрадиційних систем навчання, що позитивно впливає на підготовку фахівців лісового господарства, є проектна технологія.

Навчання за цією технологією не лише підвищує активність студентів, допомагає організувати навчальний процес оптимально, а й сприяє груповій діяльності, де не лише сильніші, а й слабші студенти включаються у навчальну діяльність. У процесі такої діяльності викладач виступає як консультант, однак обсяг роботи від цього не зменшується.

Як відомо, у ВНЗ заняття відбувається у стандартних умовах, у результаті монотонності пізнавальна активність у студентів знижується. Тому ми запропонували зазначити кілька пропозицій з боку студентів щодо викладу матеріалу, тобто як потрібно педагогу викладати дисципліну, щоб зацікавити їх у навчальній діяльності.

Пропозиції були різного характеру, а саме: наводити приклади, цікаві факти, доступно викладати матеріал демонструвати наукові фільми за певною темою, проводити експерименти; інтереси викладачів повинні більш-менш збігатися з інтересами студентів; наводити приклади з реального життя; вести дискусії зі студентами, прислухатись до їх думки; заохочувати хорошими оцінками; влаштовувати різні семінари на цікаві теми, виступи, ігри; використовувати візуальну інформацію для кращого сприйняття; більше виробничої практики; робити відступи від теми, більше жартувати, щоб тримати студентів у тонусі протягом

усієї пари; передавати свої вміння і навички; використовувати слайди під час проведення лекційних занять для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу; заздалегідь готувати цікавий матеріал; мати підхід до студентів; знати “золоту середину”; викладач не повинен усю лекцію диктувати з аркуша; бути об’єктивним, викладач сам повинен бути зацікавлений у дисципліні, яку викладає; відповідально ставитись до своєї професії; більше співпрацювати зі студентами, бути психологом; задавати реферати на цікаві теми.

Студенти вважають, що для більш цікавого викладу навчального матеріалу викладачам необхідно створювати нестандартні умови навчання. Більша частина схильна до того, щоб викладачі при проведенні занять наводили приклади із життя за темою, розповідали цікаві факти, проводили екскурсії та дослідження, приділяли менше часу на піддиктовку і більше на дискусії, лекції викладали за допомогою заздалегідь підготовлених презентацій, показували фільми за темою, оскільки це підвищує зацікавленість. Для більш активного сприйняття матеріалу необхідно використовувати сучасні технології, бажано співпрацювати з викладачами, які викладають інші дисципліни, що пов’язані між собою. Також студенти наголосили на тому, що необхідно на практичних заняттях приділяти більше уваги індивідуальному підходу, оскільки не всі можуть виконати одне й те саме завдання за однаковий проміжок часу. Важливим є те, що потрібно виділяти головні аспекти предмета, щоб студент міг побачити для себе його важливість, подавати навчальну інформацію по суті.

Отже, що нові засоби та методи в навчальній діяльності вкрай важливі та необхідні. Адже самі нововведення слугують рушійною силою в системі освіти та науки. Як зазначалось, метод проектів є одним з активних методів навчання, який сприяє вдосконаленню наукових здібностей студентів. Працюючи над проектами студенти діють не шаблонно, а знаходять власний шлях вирішення завдання, вчать користуватися різними джерелами інформації, відбирати найкорисніше, що допоможе вирішити проблему.

Сучасне проектне навчання знайшло широке застосування в освітніх системах навчання багатьох країн світу. Навчання за цією методикою використовується в Німеччині [1], США [2], Англії [3], Франції [4], Білорусі [5], Росії [6]. У цих країнах активно впроваджується у навчальний процес проектна технологія, державою передбачені програми та плани, де зазначені години проведення проектного навчання, які оплачуються. Зазначимо, що метод проектів посідає значне місце в підготовці фахівців.

У нашій державі ця методика із впровадження проектного навчання знаходить своє місце повільно, оскільки як викладачі, так і студенти мало ознайомлені з нею. Однак, враховуючи ефективність навчання, при використанні методу проектів потрібно приділити значну увагу такій методиці, здійснювати ознайомлення викладацького складу та студентського колективу з технологією, виконувати впровадження цієї методики у ВНЗ нашої держави.

Виходячи із вищевикладеного, зазначимо, що для сучасної освіти проектувальна діяльність є способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), котра повинна завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином.

Співпраця викладачів і студентів в умовах здійснення проектної роботи на заняттях із дисциплін лісівничого спрямування має ряд особливостей. Специфі-

кою таких дисциплін є навчання лісогосподарської діяльності. Щоб сформувати у студентів необхідні вміння і навички правильно організувати ведення лісового господарства, необхідна активна практика для кожного студента групи. Метод проектів може дати змогу вирішити це навчальне завдання, перетворюючи заняття лісівничого профілю на активний, дискусійний, дослідницький клуб, у якому вирішуються значущі й доступні для студентів проблеми.

В основі проекту лежить проблема. Для її вирішення студентам потрібне не тільки знання у галузі лісівничої науки, а й володіння достатнім обсягом різноманітних практичних знань. Також студенти повинні володіти певними інтелектуальними (робота з інформацією, її аналіз, узагальнення і висновки), творчими (формування мети, варіантів вирішення проблеми, прогноз наслідку запропонованого рішення), комунікативними (ведення дискусії, вміння слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору, висловлювати свою думку) вміннями.

Метод проектів у тому вигляді, в якому він використовується сьогодні, успадкував лише ряд рис першопочаткового задуму: рахунок інтересів тих, хто навчається, при розподілі доручень усередині групи при колективному виконанні проекту, специфічні особливості діяльності студентів і функцій викладача на різних етапах спільної діяльності.

Здійснивши аналіз наукової літератури, зазначимо, що метод проектів знаходить своє місце досить повільно. Це зумовлено неповною чи несвоечасною поінформованістю викладачів про специфіку використання цього підходу в процесі навчання, а також існуючими труднощами використання проектного методу з боку студентів, оскільки сучасна молодь має низький рівень самостійного критичного мислення, самоорганізації та самоосвіти. Тому для покращення системи навчання в нашій країні ще необхідно пройти нелегкий шлях змін.

**Висновки.** Враховуючи швидкі зміни в розвитку освіти, потрібно наголосити на тому, що пошук нових методів навчання, які б задовольняли сучасні вимоги, є довготривалим і тяжким процесом. Особливо це відчувається при підготовці фахівців природничих наук. Освіта лісоводів несе за собою велику відповідальність, оскільки майбутнє кожної держави залежить, у першу чергу, від правильного ведення лісового господарства. Тому підготовці майбутніх лісівників потрібно приділяти велику увагу, адже майбутнє лісу в їхніх руках.

#### **Список використаної літератури**

1. Хоменко Т.А. Особливості проектного навчання у освітніх закладах Німеччини / Т.А. Хоменко // Вісник УДУВГП: розділ "Педагогіка": "Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи" : зб. наук. праць. – Рівне : УДУВГП, 2003. – Ч. 2. – Вип. 5 (24). – С. 133–140.
2. Пичугина Г.В. Учебно-методическое обеспечение проектной деятельности школьников в США / Г.В. Пичугина // Школа и производство. – 2006. – № 5. – С. 11–15.
3. Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем / Дж. Питт // Открытый урок. – 2004. – № 5/6. – С. 26–27.
4. Жуковський І. Проектний метод у діяльності навчальних закладів Франції / І. Жуковський // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 24–27.
5. Загуменнов Ю. Особистісно-зорієнтовані технології в освіті : підручник для директора / Ю. Загуменнов, Л. Шелкович, Г. Шварц. – 2005. – № 9/10. – С. 10–24.
6. Логинова О. Проекты лучше обычных уроков, но... / О. Логинова // Первое сентября. – 2003. – № 18. – С. 3.

*Стаття надійшла до редакції 18.02.2013.*



**Дударчук Г.И. Проектное обучение как способ оптимально подготовки специалистов лесной отрасли**

*Отражены основные положения проектного обучения, определено расположение студентов к данной методике и описаны предложения студентов относительно совершенствования преподавания со стороны преподавательского состава.*

**Ключевые слова:** проект, метод проектов, проектная технология, опрос, образование лесоводов.

**Dudarchuk H.I. Project-based learning as a way of training optimalnots forest industry**

*The substantive provisions of project studies are reflected, certainly liking of students for this method and suggestions of students are described in relation to perfection of teaching from the side of teaching staff.*

**Key words:** project, method of projects, project technology, questioning, education of specialists in forestry.

### АКМЕПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*У статті розглянуто акмепсихологічні механізми та чинники професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** професійна самореалізація, педагогічна діяльність учителя музики, акмепсихологічні механізми, акмеологічні чинники, професійна рефлексія, саморегуляція, ідентифікація, креативний досвід.

Останніми десятиліттями відбуваються складні процеси в соціальному, економічному, духовному житті країн, націй та в цілому в системі “Людина і Світ”. Побудова нового типу цивілізації у ХХІ ст. потребує значного підвищення рівня суспільного інтелекту, свідомості, духовних і моральних цінностей. Важлива місія у вирішенні цих назрілих завдань належить системі освіти, яка покликана стати провідним чинником формування національної самосвідомості народу, створення здорового соціуму і виступати як національний ресурс оновлення суспільного життя.<sup>1</sup>

Відомо, що система освіти – це соціальна галузь людської діяльності. Системоутворювальним фактором в освітніх системах виступають людина – вчитель і учень як суб’єкти освітнього процесу, їх взаємодія. Сучасна педагогіка ще не сформувалася як цілісна система знань про розвиток підростаючої й дорослої людини. Останнє неможливе без інтеграції знань педагогіки і психології в нових концептуальних моделях навчання та виховання. Така модель освіти, актуальна й перспективна, може бути розроблена на засадах нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань – акмеології освіти [3].

Акмеологія – новий напрям у професійній освіті педагога, мистецького профілю зокрема. Адже в умовах гуманізації освіти зросло значення людинознавства як методології педагогічної діяльності, що вимагає від майбутнього вчителя музики самовдосконалення умінь педагогічного впливу, орієнтованого на розкриття творчих здібностей учнів, розвитку музичної обдарованості, формування стійкого діяльнісно-актуалізованого пізнавального інтересу до музичного мистецтва. Водночас при акмеологічному підході змінюється суб’єктно-особистісний контекст педагогічної діяльності вчителя музики, який розглядається у динаміці самоактуалізації власного творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, у самостійній професійній діяльності. Абстрактне та когнітивно-орієнтоване звернення до особистості, стереотипи педагогічного мислення, позиційний суб’єктивізм створюють ситуацію, за якої студенти засвоюють знання, уміння, навички, що в подальшому не використовуються ними у музично-педагогічній практиці та не забезпечують оволодіння майстерністю в обраній сфері діяльності. У зв’язку з цим, актуальною та перспективною є проблема розробки акмеологічних чинників, психологічних механізмів формування готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації.

Теоретико-методологічні засади акмеології висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених: Г. Данилової, А. Деркача, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, В. Максимової. Різні аспекти дослідження проблеми професійної діяльності вчителя знайшли своє відображення у працях: І. Беха, Н. Бібік, О. Виговської, І. Зязюна, Л. Мітіної, О. Отич, Л. Рибалко, О. Савченко, В. Сиротюка, І. Смолюка, О. Сухомлинської та зарубіжних дослідників: Р. Бернса, А. Маркової, П. Підкасистого, Г. Сухобської. Психолого-педагогічним засадам професійного становлення майбутніх учителів музики присвячено праці А. Болгарського, М. Букач, Л. Василенко, Л. Матвєєвої, І. Немикіної, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Щолокової, Г. Яковлевої та ін. Однак, попри широкий спектр досліджень, присвячених професійній діяльності вчителя музики, акмеологічне підґрунтя професійної самореалізації педагога музично-мистецької сфери у науковій літературі залишається недостатньо вивченим.

**Мета статті** – на основі визначення основних акмеопсихологічних механізмів професійної самореалізації майбутнього вчителя музики з'ясувати зовнішні та внутрішні чинники, що детермінують цей процес.

Становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи та способи вдосконалення професійної майстерності є предметом вивчення педагогічної акмеології. Термін “акмеологія” походить від давньогрецького “акме”, що в перекладі означає “вершина, розквіт”; “бути в акме” означає “бути в повному розквіті сил, на вищому ступені розвитку” [2, с. 41]. Предметом акмеології виступають процеси, закономірності та механізми вдосконалення людини як індивіда, індивідуальності, особистості у життєдіяльності, професії, спілкуванні, що приводить до самореалізації та досягнення вершин у розвитку професійної зрілості [5].

За визначенням Л. Рибалко, сутність акмеологічного підходу до професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя “полягає в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил самими студентами, інтегрування знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології, педагогічної акмеології та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін і використання сформованих знань та вмінь у педагогічній підготовці” [8, с. 4].

Головним системоутворювальним чинником професіоналізму особистості, на думку А. Деркач, Н. Кузьміної, є образ очікуваного результату, до якого прагне суб'єкт діяльності. Потреба в його досягненні, аналіз міри досягнення мети, пошук причин, що сприяють та заважають отриманню результату, формують професіоналізм особистості [4, с. 19].

Одним із важливих питань, що вивчає акмеологія, є співвідношення професіоналізму та творчості. В акмеології, як науці про вершину творчого розквіту особистості, виділяють такі категорії: творча індивідуальність, процес саморозвитку та самовдосконалення, креативний досвід як результат самоактуалізації. Зазначені акмеологічні категорії становлять основу педагогічної діяльності вчителя-майстра [9, с. 52].

Акмеологічний підхід до процесу становлення й розвитку майбутніх учителів музики, на нашу думку, спрямований на усвідомлене виявлення та реалізацію особистістю власного потенціалу, формування ідеального “Я” – концепції педагога-професіонала, що самореалізується під дією власного морального контролю.

У сучасному соціокультурному й освітньому просторі проблема професійного становлення майбутніх учителів, формування їх упевненості у собі, прагнень до успіху, неординарного та креативного підходу до вирішення поставленої мети детермінується внутрішнім процесом пізнання самого себе через самоактуалізацію, самовизначення, сприйняття внутрішнього “Я”, діяльнису самореалізацію, які зумовлюють становлення Я-концепції педагога.

Представники гуманістичного напрямку психологічної науки зазначають, що передумовою становлення та реалізації Я-концепції особистості є психологічні механізми, які забезпечують розвиток здатності людини сприймати та розуміти себе, а також формування вмінь самоідентифікації, самопізнання через морух до акме-особистісного і професійного.

З позиції особистісно зорієнтованого підходу професійна самореалізація тісно пов’язана із забезпеченням становлення морально-духовної самосвідомості та розвитку особистісних цінностей на основі пріоритетного задоволення базових потреб [1].

У теоретичному аналізі психолого-акмеологічних механізмів професійної самореалізації майбутніх учителів музики важливо визначити їх змістовно-процесуальний і функціональний зміст. “Самореалізація, – вказує Л. Рибалко, – це мотивована діяльність, яка спрямована на усвідомлене виявлення, розкриття, реалізацію власного потенціалу, формування продуктивної Я-концепції, усунення перешкод і подолання труднощів, що заважають досягненню максимального ступеня саморозвитку – акме” [8, с. 15].

Серед сучасних досліджень слід відзначити твердження учених про те, що рівень особистісних домагань, задоволеність результатами власної діяльності, здатність до саморегуляції, тенденції руху власного “Я”, самооцінка особистості й орієнтація на оцінки навколишніх, особливості сформованості ціннісно-мотиваційної сфери, виступають психологічними механізмами розвитку особистості [2, с. 9].

За І. Бехом, зміст внутрішніх механізмів зводиться до емоційного переживання як спонуки до вчинку та глибинної рефлексії у досягненні поставленої мети [1]. Водночас здатність до переживання форматує не тільки дію, а і визначає рівень сприйняття і відчуття людиною цінностей, які активізують її, фокусують душевну енергію, зумовлюють у людині зміни, живлять духовно і “зігрівають її серце”. “Без переживання цінностей немає часу, без переживання часу немає біографії” [7, с. 5]. Виходячи із цієї позиції, варто зазначити, що роль механізму емоційного опосередкування (переживання) залежить від ефективності застосування методів та засобів формування професійного соціально-культурного, психолого-педагогічного статусу майбутнього фахівця. Специфічною вершиною переживань і вагомим фактором цілісного духовного розвитку особистості, на нашу думку, є естетична насолода, яка виникає в процесі музично-педагогічної, виконавської, художньо-творчої діяльності, музичного сприймання та спілкування. Естетична насолода, як вища мета, основний мотив і результат професійної діяльності педагога тісно пов’язана з внутрішньою свободою і незалежністю особистості, сформованістю її потреб, прагнень до прекрасного в сприйманні, спілкуванні, оцінній діяльності, і виступає важливою домінантою професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.

І. Булах визначає психологічні механізми як закріплені у психологічній структурі особистості способи її перетворень, у результаті яких виникають різні

особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень структурних компонентів, змінюється режим їх функціонувань [2]. Саме у здатності до саморегуляції, як програмно-операційному компоненті свідомості індивіда, детермінується готовність до самовдосконалення майбутнього фахівця шляхом самоосвіти та самовиховання, до активної професійної самореалізації з поступовим досягненням образу ідеального “Я”.

У психологічній науці саморегуляція визначається як система самовпливу з метою управління своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності. Критерієм психологічної саморегуляції виступає самокорекція особистості у контексті самоорганізації, самоактуалізації, самоствердження, самодеєрмінації та самовдосконалення [7, с. 112].

Завдячуючи саморегуляції, майбутній учитель проектує, коригує мотиви педагогічної діяльності, активізує бажання до вдосконалення особистісних властивостей та професійних якостей, забезпечує самостійність і відповідальність вчинків, визначає рівень креативності навчально-виховного процесу, продукує нагромадження власного професійного досвіду і формування індивідуально-творчого стилю.

Таким чином, професійна саморегуляція педагога відображає процес ідентифікації із самим собою (“Я” і “Я”), протиставлення себе іншим (“Я” не такий), самоотождотження себе з іншими (“Я” і світ).

Ретроспективний аналіз наукових досліджень дозволяє виділити в диспозиції особистості майбутнього вчителя музики професійну рефлексію як акме-психологічний механізм реального, нормативного, ідеального осмислення, переосмислення власного образу “Я”.

Саме “осмислені усвідомлені уявлення про себе виступають свідченням високого рівня розвитку самосвідомості, що передбачає наявність в індивіда рефлексії, постійного діалогу із самим собою, спостереження і самоаналізу власних почуттів, вчинків, дій” [10, с. 2].

На думку Є. Кучеренко, Ю. Приходько, рефлексія професійного “Я” студента полягає не тільки у самопізнанні, результатом якого є сформований образ реального “Я”, а й у самопроектванні, у результаті якого формується образ ідеального “Я” [6, с. 4].

Зазначимо, що акме-психологічні механізми забезпечують розвиток у майбутніх учителів музики готовності та спроможностей до саморуку, самовизначення, самоосвіти, самоорганізації й самоконтролю, з одного боку, розвитку готовності до самостійного і творчого вирішення професійних завдань – з іншого, а також регулюють уміння обирати власний шлях у досягненні високого рівня розвитку інтелектуальних, мотиваційно-вольових та емоційних якостей.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та на основі врахування визначених акме-психологічних механізмів зроблено спробу систематизувати акмеологічні фактори професійної самореалізації майбутніх учителів музики.

Насамперед виділимо адаптивні чинники, які визначають пристосування студентів у процесі навчально-виховної та музично-виконавської діяльності до певних умов мистецького існування і самореалізації. Досвід засвідчує, що успішність соціальної, психологічної, педагогічної адаптації майбутніх фахівців залежить від рівня внутрішнього потенціалу (потреби, здібності, орієнтації, уста-

новки) та музично-естетичного досвіду (освітній, інтелектуальний, виконавський, соціокультурний).

Ще одну групу становлять психолого-фізіологічні чинники, які зумовлюють динаміку розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, волі. Суттєвим аспектом досягнення акме в музично-педагогічній діяльності є розвиток фантазії, яка розширює горизонти діяльності особистості за межі індивідуального досвіду, актуалізує вияв почуттів та емоцій, визначає творчий характер стилю професійної самореалізації.

Серед чинників формування готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації виокремлюємо також потребу досягнення музично-педагогічного успіху, ступінь розвитку креативності та мотиваційної сфери особистості. Зазначені характеристики формують характер і безпосередні реакції в поведінці особистості; залежать від продуктивної життєдіяльності й умов навчально-виховного процесу, ролі викладача, навколишнього середовища, спілкування із товаришами; зумовлюють використання комунікативно-діяльнісного підходу, що забезпечує всебічність процесу формування особистості. За такого підходу кінцевим результатом досягнення професійного акме є отримання педагогом естетичної насолоди як вищої мети й основного мотиву людської поведінки, що спонукає майбутнього вчителя до розвитку таланту та здібностей.

Характеристику акмеологічних чинників професійної самореалізації майбутніх учителів музики слід доповнити такими групами чинників:

- чинники, які визначають фаховий професіоналізм особистості, музичний тезаурус (освіченість), естетичну зрілість шляхом оцінювання та результативність руху до акме;

- чинники, які відображають особистісно-педагогічну кваліфікаційну характеристику майбутнього вчителя музики: комунікабельність, дар спілкування, емпатійне ставлення;

- чинники, які визначають професійну компетентність, фахові здобутки, соціокультурний статус, успішність кар'єрного зростання, спроможність досягнення вершин професійної самореалізації.

**Висновки.** На основі аналізу теоретичних джерел і результатів педагогічних спостережень визначено акмеопсихологічні чинники та механізми професійної самореалізації майбутнього вчителя музики, актуалізація яких відбувається самодетерміново та в організованих зовнішніх умовах у результаті оптимізації навчально-виховного процесу, зорієнтованого на формування ідеального "Я" – учителя музики.

Виходячи з акмеологічних позицій, процес професійної самореалізації фахівців музично-естетичного спрямування поданий як інтегрований феномен, який зумовлює розвиток потенційних сутнісних сил, індивідуально-професійних цінностей, свідомості, самосвідомості та діяльності особистості.

#### Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків : монографія / І.С. Булах. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
3. Данилова Г.С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г.С. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6–9.

4. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2006. – 496 с.

5. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А.В. Козир. – Режим доступу: <http://www/culturalstudies.in.ua>.

6. Приходько Ю.О. Психологічні механізми професійного самовизначення студента: теоретичний аналіз проблеми [Електронний ресурс] / Ю.О. Приходько, Є.В. Кучеренко. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.

7. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.

8. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Л.С. Рибалко. – Харків, 2008. – 45 с.

9. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

10. Співак Л.С. Параметри сформованості “Я-концепції” особистості – Діагностика... [Електронний ресурс] / Л.С. Співак. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/16440722/pedagogika/parametri\\_sformovanosti](http://pidruchniki.ws/16440722/pedagogika/parametri_sformovanosti).

*Стаття надійшла до редакції 20.02.2013.*

---

#### **Зарицкая А.А. Акмепсихологические механизмы и факторы профессиональной самореализации будущего учителя музыки**

*В статье проанализированы акмепсихологические факторы и механизмы профессиональной самореализации будущего учителя музыки.*

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, педагогическая деятельность учителя музыки, акмепсихологические факторы и механизмы, профессиональная рефлексия, саморегуляция, идентификация, креативный опыт.

#### **Zarytska A. Acme-psychological mechanisms and factors of future music teachers' professional self-realization**

*The article deals with the theoretical substantiation of the acme-psychological mechanisms and factors of future music teachers' professional self-realization.*

**Key words:** professional self-realization, Music teacher pedagogical activity, acme-psychological mechanisms and factors, professional reflection, self-regulation, identification, creative experience.

## ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЇЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА

*Вища школа в Україні є чинником соціально-культурного розвитку суспільства та гуманізації освіти, а сучасна система вищої освіти безпосередньо пов'язана з набуттям, розвитком і передачею здобутків культури від покоління до покоління, забезпеченням становлення й удосконалення особистості, її фахової та загальнокультурної підготовки.*

**Ключові слова:** *освіта, вища освіта, культурологічна складова, особистість.*

Успішний розвиток будь-якої країни і будь-якого суспільства, особливо в нових економічних умовах, у багатьох відношеннях визначається рівнем забезпечення їх економіки, науки, соціальної сфери висококваліфікованими кадрами, новим баченням ними перспектив розвитку. В ХХІ ст. людство повинно вирішувати нові глобальні проблеми, перш за все, за допомогою освіти. Ключ до добробуту і процвітання держав, посилення їх ролі на світовому ринку – у системі освіти. Аналіз кризи освіти привів до усвідомлення необхідності розробки нової освітньої парадигми, спрямованої, передусім, на розвиток духовності і творчої суті людини. При цьому основним завданням освітньої практики стає не тільки навчання законів природи і суспільства, а й допомога в діяльному оволодінні гуманістичною методологією творчого перетворення світу і гармонізації відносин у системі “людина – природа – суспільство”. З цим завданням може впоратися лише інноваційна освіта, головною метою якої – збереження та розвиток творчого потенціалу людини.<sup>1</sup>

Конференція Нобелівських лауреатів “На порозі ХХІ століття: небезпека і перспективи”, яка проходила в 1988 р. у Парижі, у своєму підсумковому документі визначила освіту як абсолютний пріоритет розвитку людства і констатувала, що освіта повинна мати абсолютний пріоритет у бюджетах усіх країн і сприяти розвитку всіх видів творчої діяльності. Це твердження представників світової інтелектуальної еліти можна сприймати як аксіому, тому що сьогодні вирішальним чинником соціально-економічного розвитку є людський капітал, інтелектуальний ресурс, виражений у знаннях, культурі та духовності всього світового співтовариства, який практично є безмежним, невичерпним і постійно відтворюваним. Освіта є глибоким суспільним явищем, яке визначає напрями розвитку людської цивілізації, формує ідеали та цінності особистості, суспільну свідомість [14, с. 6].

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, метою вищої освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина, відновлення національних освітніх традицій, відтворення інтелектуального духовного потенціалу нації, виховання покоління людей, здатних оберігати і примножувати цінності національної культури, формування національних і загальнолюдських цінностей, становлення державності та демократії в суспільстві. З цього випливає, що освічене суспільство і якість людського капіталу, де значна роль відводиться соціокультурній складовій, оскільки в освіті актуальним стало питання про гуманітарну парадигму, є тією основою, яка дає змогу забезпечити поступальний розвиток держави в усіх напрямках.



Багато вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрущенко, В. Кремінь, О. Євтух, І. Бех, М. Згуровський, В. Литвин, В. Огнев'юк, О. Бандурка, М. Хоменко, О. Ляшенко, Є. Пінчук, В. Дзоз, G. McBurnie, D. Blight, N. Coady, G. Gaither, M. Gallagher, H. Kells та ін.) досліджують різні аспекти проблеми розвитку освіти з метою її реформування та модернізації, зокрема аналізують принципи сучасної освіти, якість освіти, роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді, особливості та проблеми національної вищої освіти, підвищення ефективності вищої освіти тощо. Розглядаються також і соціокультурні питання (В. Андрущенко, П. Підкасистий, І. Зязюн, С. Ніколаєнко, В. Кремень, Б. Гершунський, Н. Скотна, Л. Кроксфорд, G. McBurnie та ін.). Однак проблеми культурологічної складової вищої освіти, її особливості, функціонування, розвиток, реалізація і роль, шляхи підвищення ефективності, модернізація, специфіка викладання дисциплін гуманітарного циклу тощо, зокрема у ВНЗ системи МВС України ще не знайшли свого достатнього висвітлення і потребують подальшого вивчення.

**Мета статті** – розглянути проблеми сучасної освіти в Україні та її культурологічну складову.

Перш ніж говорити про можливість освіти в культурологічній підготовці особистості, звернемося до визначення самого цього поняття.

Освіта – це спеціалізований спосіб трансляції та засвоєння культурного досвіду. Освіта – процес формування духовного обличчя людини, а також саме духовне обличчя людини, яке розвивається під впливом моральних і духовних цінностей, що становлять здобутки її культурного оточення. Головним при цьому є не обсяг знань, а поєднання знань з особистими якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Освіта є, насамперед, соціальним інститутом з функцією відтворення поведінки та свідомості людей, інакше кажучи, культурного відтворення людини або відтворення культури людини в суспільстві [16].

А. Яковлев провів аналіз нових форм освітньої діяльності, що зумовлені глобальною комунікативною мережею, новим типом інтеграції науки, освіти і виробництва. Він визначив складники змісту безперервної освіти (екзистенціальний, антропологічний, соціологічний і культурологічний) [21].

На думку Л. Зеліско, основне значення культурологічної освіти полягає у створенні умов для актуалізації духовного потенціалу та формування духовної сфери майбутнього фахівця, а його духовний розвиток повинен стати змістом і кінцевим результатом навчально-виховного впливу. Осмислення законів духовної культури формує у юриста найвищі духовні цінності, розвиває духовну свідомість, пояснює природу людини, з'ясовує мету та сенс людського буття. Формуючи власні духовні сутності, юрист усвідомлює, що лише духовність визначає його як повноцінну особистість, котра прагне до якісного життя, ознаками якого є духовні чинники, спрямовані на постійне самопізнання, на розвиток духовних засад професійної діяльності. Цьому сприяє сучасна ситуація нового етапу духовного відродження України, в якій кожен юрист має визначитися: що для нього є найважливішим – буття чи володіння [6].

Дуже точно, на наш погляд, характеризує сучасну освіту як феномен розвитку культури в людині В. Кудін. Він вважає, що серед багатьох словесних назв поняття освіти – від англійського education до російського “образование” – український термін має більш точне відображення цього процесу, оскільки складається з двох складових “ось” + “віта”. Перша складова “ось” – це вісь, друга

складова “віта” від італійського слова *vita* – життя. Тому, поєднуючи ці складові поняття освіти, отримуємо: це вісь через усе життя [10, с. 17].

На думку В. Лугового, освіта – процес і результат цілеспрямовано-організованого інформаційного окультурення суб’єктів діяльності з метою забезпечення відтворення, підтримки та безперервного розвитку людського життя [13, с. 24].

Не випадково освіта виявляється в єдності навчання та виховання. Освітній простір є ще й засобом не тільки формування відносин у процесі набуття знань, а й виховання, формування культури особистості [18, с. 114]. Виховна функція освіти була й залишається надзвичайно актуальною. Освіта без виховання не формує особистості й громадянина. Пріоритети духовного виховання, гуманістичного світосприйняття мають в історії нашої вищої школи глибоке коріння і можуть бути для молодих фахівців важливим ціннісним орієнтиром, запорукою самореалізації та стабільності в бурхливому й мінливому світі [14, с. 7]. Причому значення кожної з цих функцій історично змінювалося відповідно до рівня розвитку суспільства та його соціальної структури. Розгляд освіти з точки зору соціального “організму” дає змогу більш чітко розмежувати зміни в інституті освіти, зумовлені внутрішніми закономірностями її розвитку як специфічного інституту, що виконує основну суспільну функцію – відтворення культури, формування ідеалів і цінностей особистості та суспільної свідомості.

При цьому найважливішою виявляється регулятивна функція цього інституту. Основні риси функції полягають у тому, що зазначений інститут покликаний [20, с. 31]:

- акумулювати зміст загальної культури в найбільш економній та ефективній для передачі формі;
- вибирати межу між базовим (узагальненим соціальним досвідом минулого) та набутим фондом культури;
- виконувати роботу зі зменшення розриву між базовим шаром культури та надбудови, яка завжди формується поза сферою освіти.

Чим зумовлена актуальність проблеми привнесення культурологічного компонента в освіту? Головна причина, на наш погляд, полягає в тому, що людина виявилася непристосованою до нового темпу розвитку цивілізації. Сталося це не сьогодні, а ще десь у 30-ті – 40-ві рр. ХХ ст., коли стали вимальовуватися деякі обриси майбутніх науково-технічної, енергетичної, космічної та інформаційної революцій. Іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет зазначив цю обставину вже в 1930 р.: “На сьогодні крах терпить сама людина, яка вже не здатна встигати за своєю цивілізацією.... Зростаюча цивілізація є не що інше як проблема. Чим більше досягнень, тим більше в ній небезпеки ...” [15].

У цьому ж контексті розмірковує Д. Андрєєв: “По-перше, різко і повністю розривається зв’язок між наукою, тобто пізнанням навколишнього світу та духовністю. Духовність остаточно відкидається у сферу богослов’я, культу, містичної філософії та мистецтва, тобто в ту галузь, на яку наука не звертає жодної уваги, лише набагато пізніше починає вивчати її зі своїх же, наукових позицій. По-друге, методика пізнання звужується до скрупульозної емпірики та суто розумових узагальнень емпірично видобутого матеріалу. По-третє, наукова діяльність як така повністю емансипується від будь-яких зв’язків з практичною етикою; корисливість або безкорисність мотивів, порочність або добродіяння вченого не мають жодного стосунку до плідності його занять. І по-четверте, наука в принципі робиться відкритою для будь-кого, хто володіє завзятістю та старанністю” [1, с. 428–429].

Дійсно, слід визнати, що в наш час розійшлися раніше паралельні лінії культурного розвитку особистості та її навчання. Навчання, принаймні в його нинішніх формах, зовсім не веде за собою розвиток особистості, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського.

Сучасна освіта гранично раціоналізована та вербалізована. З неї вихолощений афективно-емоційний запал дитинства, що призводить до поширення в суспільстві професійно-компетентного, але бездуховного індивіда. Звертаючись знову до спадщини Д. Андреєва, помічаємо, що він мріяв про те, щоб “були розроблені такі системи виховання та освіти, які розкривали б в людській істоті потенційно закладені в ній органи духовного зору, духовного слуху, глибинної пам’яті, здатності до довільного відділення внутрішніх нематеріальних структур людини від її фізичного тіла”. І далі філософ пророкує: “То буде ера Магелланів планетарного космосу, Колумбів духу” [1, с. 29].

Духовність особистості, її людяність є першоосновою в культурологічній концепції освіти І. Зязюна, який вважає, що в центр освітнього та виховного процесу потрібно поставити людину, а не знання, як було до цього. Коли знання виходять на перший план, другорядними стають інтереси особистості. Олюднити освіту – значить включити в коло її проблем людину як основну цінність [17].

Подібну точку зору поділяє В. Кисельов. На його думку, нові способи землеробства викликали зелені революції, появу видів, які нині не можуть існувати без гігантського потоку хімікалій. Зростання потреб сучасної людини породило гігантську індустрію побуту, що не знає відпочинку та спокою. Ресурси випиваються, вирубуються, виловлюються, знищуються з жахливою швидкістю. Енергетика стала обов’язковою супутницею будь-якої розвиненої країни. Вона ж була причиною величезної кількості катастроф, які цілком можуть закінчитися і вселенською катастрофою. Невтомна робота кращих вчених виявилася не в змозі вберегти світ від масових хвороб, алкоголізму та наркоманії. Все це свідчить про зовсім незадовільний стан культурологічного розвитку суспільства, освітньої філософії та індустріально-технологічної практики. Суспільство фактично змиралося з існуванням “одновимірної людини”, професійного навчання, вузького світорозуміння [8].

Епоха індустріалізації викликала потребу в знаннях, заснованих на науковому раціоналізмі та об’єктивній необхідності збільшення загальної культури людини. Цю тенденцію в сучасній освіті простежує П. Гагаєв. Вважаючи її згубною для сучасної людини і нетиповою для слов’янина, він пише: “Захід до періоду Нового часу (XVII–XVIII ст.) у виразному вигляді оформив органічно властивий його культурі тип мислення, чітко представлений у працях його геніальних синів – Ньютона, Бекона, Спінози та Декарта. Філософський пафос і ціннісну орієнтацію індустріальної парадигми освіти якнайкраще висловив Ф. Бекон формулою “знання – сила”, яка згодом тривалий час трактувалася як сила знання, що спрямована на природу та проти неї. Пізнання в Європі виражало собою лише одну сторону буття людини, а саме розумову. Не людина осягає Бога, світ і саму людину, а її розум” [5, с. 96].

У зв’язку з цим стає очевидним, що вся система знань про світ, людину і суспільство має бути кардинальним чином переглянута, враховуючи і те, як змінилися сучасні вимоги до освіти, так і духовну спадщину української нації, її самобутність і православну культуру. Тим більше, що ще в XIX ст. І. Киреевським була висловлена думка про необхідність і можливість нових основ для освіти та культури. Підкреслюючи духовне багатство та унікальність українсько-слов’янської культури, він вважав, що, крім відмінності понять, на Сході та Заході наявна ще відмінність і в самому

способі мислення – богословсько-філософському. Прагнучи до істини умовиводу, східні мислителі дбають насамперед про правильність внутрішнього стану мислячого духу; західні ж – більше про зовнішні зв'язки понять. Східні для досягнення повноти істини шукають внутрішню цілісність розуму. Західні, навпаки, вважають, що досягнення повної істини можливе і для розділення сил розуму [7, с. 59].

Таким чином, розглянуті вище сучасні проблеми світобачення визначають стратегію побудови культурологічної освіти, тобто в контексті нашого дослідження конкретизують її мету, зміст, методи, загальну організацію навчання, розвиток та виховання особистості курсанта вищого навчального закладу МВС України, а також дають змогу сформулювати умови реалізації культурологічної підготовки майбутніх правоохоронців.

Існує ще одна група причин, які вказують на необхідність посилення культурологічного компонента в підготовці фахівців. Вони зумовлені тим, що розвиток світового співтовариства за останні десятиліття все більш явно ставить у центр системи освіти пріоритет людської особистості. За сучасними уявленнями, формування всебічно освіченої особистості потребує вирішення низки взаємопов'язаних завдань.

По-перше, необхідно гармонізувати відносини людини з природою через знайомство із сучасною природничою картиною світу, проблемами біосфери та Всесвіту в цілому, усвідомити місце людини в природі і на цій основі вирішити проблеми екології та більш широко – ноосфери.

По-друге, потрібно виходити з того, що людина живе в суспільстві і для її гармонійної соціалізації необхідне занурення в існуюче культурне середовище через засвоєння історії, права, культурології, економіки, філософії.

По-третє, сучасна людина живе в умовах насиченого інформаційного середовища, і завдання культурологічної підготовки – навчити її жити в його потоці, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти.

Нарешті, по-четверте, особистість повинна перебувати у злагоді сама із собою, що вимагає певних знань у галузі психології, фізіології, у сфері літератури та мистецтва [2].

Саме у зв'язку з цією проблемою в США проходила міжнародна конференція з питання про світову кризу освіти, в якій брали участь представники 52 країн. Сутність кризи в підсумковій доповіді Дж. Перкінса була визначена як “нездатність освіти йти в ногу з розвитком суспільства, невідповідність між надіями окремих особистостей і потребами суспільства, з одного боку, і можливостями системи освіти, з іншого” [11, с. 9–10].

Неурядова організація – Римський клуб, що займається такими глобальними проблемами, як прогнозування майбутнього людства, присвятила проблемам освіти сьому доповідь, яка була складена трьома колективами, які представляють різні культурні регіони, різні концепції [12, с. 10–11, 15–17]. Суть доповіді в тому, що людство досягло у своєму розвитку критичного стану, за якого існуюча освіта виявляється нездатною забезпечити вирішення глобальних проблем. Як конкретне рішення пропонується концепція навчання нового типу – інноваційне, а сама освіта має орієнтуватися на формування культури особистості, на саму особистість, тобто бути особистісно орієнтованою, що методологічно ґрунтується на принципі природовідповідності й мотиваційно-процесуального забезпечення навчального процесу.

При цьому поступово відбувається поворот від абсолютизації цінності раціональних наукових знань (“знанняцентризм”) до усвідомлення, засвоєння й ре-

алізації в освітній практиці гуманітарних та культурних цінностей (“культуроцентризм”) [4, с. 3–55]. Нині всі наукові концепції розглядають підростаючу особистість як суб’єкта всіх видів діяльності й життєдіяльності в цілому, оскільки лише в цій іпостасі можливий її різнобічний розвиток, який нетотожний за конкретними знаннями, вміннями та навичками, здобутими й набутими на основі переважаючого запам’ятовування [3, с. 5].

Сучасне суспільство потребує людей, які вміють швидко пристосовуватися до змін, гнучких, здатних працювати більше, ніж в одній професійній позиції, в тому числі і в ролі керівника, людей допитливих, які прагнуть з’ясувати, що відбувається, і вміти здійснювати вплив на події. Іншими словами, в прийдешній будові світу будуть винагороджуватися передусім висока культура, інтелігентність у поєднанні з індивідуальністю і підприємливістю, орієнтованість на майбутнє, творче мислення та фантазія [19, с. 59]. Таким чином, повністю зміниться модель освіти, що, у свою чергу, зумовлює зміни і в підготовці майбутнього фахівця, орієнтуючи його на розуміння сучасної соціокультурної ситуації, знання основ філософії освіти, історії культури, отже, актуальною стає проблема побудови системи культурологічної підготовки майбутнього фахівця системи МВС України.

У зв’язку з цим відбувається зміна парадигми раціоналізму на парадигму культуровідповідності й культуротворчості освіти, на зміну основного змістовного знака освіти “раціоналізм” на знак “культура”. Така ситуація докорінно змінює вимоги до освіти. До її змісту починають відноситись усі поняття культури на рівні сучасного розуміння – не тільки традиції та духовні форми діяльності (релігія, філософія, наука), а й уся сукупність сучасної техніки, технології, предметно-речового середовища, економіки, соціальних інститутів суспільства [9, с. 48].

**Висновки.** Отже, вища школа в Україні є чинником соціально-культурного розвитку суспільства та гуманізації освіти. Сучасна система вищої освіти безпосередньо пов’язана з виробництвом, збереженням, передачею та інноваціями в культурних цінностях, набуттям, розвитком та передачею здобутків культури від покоління до покоління, забезпеченням становлення й удосконалення особистості, її фахової та загальнокультурної підготовки.

#### Список використаної літератури

1. Андреев Д.Л. Роза Мира / Д.Л. Андреев. – М. : Инной мир, 1992. – 576 с.
2. Бенедикт Р. Образы культуры / Р. Бенедикт // Человек и социокультурная среда. – М. : Культура, 1992. – Вып. 2. – 342 с.
3. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49). – С. 5–27.
4. Буева Л.П. Философия, культура и образование: материалы круглого стола / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 3–55.
5. Гагаев П.А. Философия школы России / П.А. Гагаев. – Пенза : Пензенский институт повышения квалифик. раб. образов., 1999. – 516 с.
6. Зеліско Л.І. Культурологічна освіта майбутнього юриста: [монографія] / Л.І. Зеліско. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-та ім. В. Стефаніка, 2010. – 233 с.
7. Киреевский И.В. Избранные статьи / И.В. Киреевский. – М. : Современник, 1984. – 528 с.
8. Киселев В.А. Образование и цивилизация / В.А. Киселев // Доклад на II Международном конгрессе ЮНЕСКО “Образование и информатика”. – 1996. – 1–5 июля. – С. 28–34.
9. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46–57.

10. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві / В.О. Кудін. – К. : НПУ, 1998. – 151 с.
11. Кумбс Ф.Г. Кризис образования: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М. : Наука, 1970. – 248 с.
12. Курьер ЮНЕСКО. – 1983. – Февраль. – С. 10–11, 15–17.
13. Луговой В.И. Феноменология образования и проблема его гуманизации / В.И. Луговой // Вестник Академии педагогических наук Украины. – 1993. – № 1. – С. 24–33.
14. Міщенко В. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах: вища школа України між минулим і майбутнім / В. Міщенко, С. Науменкова // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 6–17.
15. Пантин В.И. Вырождение или возрождение? Философские эссе о современной культуре и о творчестве Достоевского, Толкина, Ортеги-и-Гассета / В.И. Пантин, Т.Ф. Столярова. – М. : Просвещение, 2006. – 304 с.
16. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе) : [учеб. пособ.] / Н.С. Розов. – М. : Исследовательский центр, 1991. – 154 с.
17. Семиволос П. Мы не можем отставать в генерировании педагогических идей / П. Семиволос, И. Зязюн // Зеркало недели. – 2000. – 8 апреля. – № 14 (287). – С. 24–25.
18. Скотна Надія. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114–118.
19. Структура культуры и человек в современном обществе / [отв. ред. А.И. Арнольдов, Э.А. Орлова]. – М. : Наука, 1987. – 220 с.
20. Человек в зеркале культуры и образования. – М. : Педагогика, 1989. – 210 с.
21. Яковлев А.О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : дис. на здобуття наукового ступеня канд. соціолог. наук : 22.00.44 / А.О. Яковлев. – Х., 2004. – 191 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.

---

**Зеленская Е.П. Проблемы современного образования в Украине и его культурологическая составляющая**

*Высшая школа в Украине является фактором социально-культурного развития общества и гуманизации образования. Современная система высшего образования непосредственно связана с приобретением, развитием и передачей достояний культуры от поколения к поколению, обеспечением становления и усовершенствования личности, ее специальной и общекультурной подготовки.*

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, культурологическая составляющая, личность.

**Zelenska O.P. The Problems of Modern Education in Ukraine and Its Culturological Component**

*A higher educational establishment in Ukraine is a factor of the socio-cultural development of the society and humanization of education. The modern system of higher education is directly connected with acquiring, developing and transferring the achievements of culture from generation to generation, with providing the formation and improvement of a person, his/her special and general cultural education.*

**Key words:** education, higher education, culturological component, person.

**ТЕОРЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУТНОСТІ ЕКСПЕРТИЗИ  
ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ**

*У статті визначено сутність педагогічної експертизи як стандартної процедури, як складової прийняття ефективних управлінських рішень і як особливої технології загальної організації мислення експерта. Класифіковано та охарактеризовано види експертиз в освіті залежно від застосованого принципу і предмета.*

**Ключові слова:** педагогічна експертиза, гуманітарна експертиза, демократична експертиза, дитячо-доросла експертиза, психолого-педагогічна експертиза, дидактична експертиза, атестаційна експертиза, експертиза проекту, експертиза інновацій, експертиза навчально-виховного процесу.

Невпинне збільшення наукових відомостей, зростання соціальної ролі особистості та інтелектуалізація її праці, швидка зміна техніки і технологій потребують постійного розвитку, модернізації освіти, приведення її стану і можливостей у відповідність із соціально-економічними потребами суспільства, що розвивається, до індивідуальних потреб людини, яка бажає здобути освіту.<sup>1</sup>

За таких умов актуальним стає визначення відповідності отриманих результатів сучасному етапу розвитку суспільства. Проте в теперішній ситуації постійних змін в економіці, політиці та інших сферах суспільного життя постає завдання не тільки коригування, а й принципової зміни цільових орієнтирів кінцевих результатів різних ступенів освіти. Саме це спричинило зростання ролі експертизи в освіті як одного із головних інструментів спрямування змін у бажаному напрямі.

В українській та російській науці дослідження в галузі експертизи пов'язані з іменами М. Алексєєва, О. Анісімова, С. Баронене, С. Бешелева, С. Братченка, Л. Буркової, В. Бухвалова, Ф. Гурвича, Д. Леонтєва, Я. Плінера, А. Тубельського, В. Черепанова, Ю. Швалба, В. Явіна та інших науковців, якими зібраний значний і різноманітний матеріал щодо філософських і методологічних засад експертизи, її структури, технології здійснення, науково-методичного забезпечення експертної діяльності тощо.

Проте, на нашу думку, саме дослідження проблем експертизи як педагогічної категорії дасть їй можливість стати каталізатором у розвитку освіти через використання для з'ясування стану освітньої сфери системи кількісних і якісних оцінок, урахування відмінностей та індивідуальних конкурентних переваг, визначення характеру, спрямованості розвитку освіти й започаткування нових освітніх проектів.

**Мета статті** полягає в теоретичному узагальненні сутності поняття “педагогічна експертиза” і на цій основі виокремленні різних її аспектів, здійсненні відповідної класифікації та визначенні характерних особливостей різних видів експертиз в освіті.

Аналіз сучасних трактувань дає змогу сформулювати поняття експертизи як дослідження та вирішення проблемних ситуацій компетентними фахівцями, які мають спеціальні знання з визначених питань, шляхом вибору найбільш аргументованих рішень.

Для нашого дослідження особливе значення має педагогічна експертиза. У психолого-педагогічній літературі існує декілька поглядів на сутність педагогічної експертизи.

Значна частина спеціалістів з експертної проблематики розглядають педагогічну експертизу як стандартну процедуру й наполягають на стандартизації засобів експертизи, необхідності оснащення кожного експерта апробованими діагностичними, оцінними та іншими методиками, що практично повністю формалізує індивідуальну роботу експерта і тим самим забезпечує відтворюваність результатів експертизи незалежно від того, хто є експертом.

Ця тенденція зумовлена появою в останнє десятиліття масового попиту на експертизу. Відмова держави від тоталітарних методів управління освітою, надання закладам та педагогічним працівникам права на творчість, вибір змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності привело до розвитку інноваційної діяльності в системі освіти. Одночасно стало зрозумілим, що значна частина навчальних закладів почала впроваджувати інновації, що претендують на створення нового змісту, форм, засобів виховання, навчання, розвитку, які насправді такими не були.

Виникнення масового запиту на експертизу підкріплено офіційним затвердженням її обов'язковості при ліцензуванні, атестації, державній акредитації закладів освіти, атестації педагогічних кадрів, оцінювання якості освітніх програм, навчальних видань. Це вимагає, по-перше, збільшення кількості експертів, по-друге, оптимізації термінів експертизи в умовах дефіциту часу, по-третє, зміни управлінської діяльності в системі освіти.

У такій ситуації курс на стандартизацію дає змогу, з одного боку, значною мірою знизити нагайність проблеми власне експертної компетентності членів ліцензійних, акредитаційних та інших комісій із керівників та педагогів, які, навіть маючи значний стаж педагогічної роботи, не володіють у достатньому обсязі теоретичними і практичними знаннями, які дали б їм можливість застосувати власну методику експертизи певного освітнього об'єкта. Крім того, використання стандартизованих методик заощаджує час.

Інша група науковців визначає педагогічну експертизу як складову прийняття ефективних управлінських рішень. Розглядаючи експертизу в такому контексті, необхідно визнати, що всі розумові операції прийняття рішень можна поділити на дві групи. Перша – стандартні, рутинні ситуації, які вимагають рутинних рішень. Для них існують алгоритми, еталони і зразки, норми. Це зумовлює використання стандартних експертних методик. Другу групу утворюють нестандартні ситуації, для яких не існує еталонів, норм. У таких ситуаціях експерт діє інтуїтивно-особистісним шляхом, який А. Субетто характеризує так: відповідно до своїх психологічних, психофізичних, психофізіологічних властивостей, власної системи гіпотез в інтелектуальному просторі, а також до індивідуальних аксіоматик різних класів переваг і згортання оцінних шкал у багатомірних просторах [10].

Існує і третій підхід до проблеми педагогічної експертизи, який не зводиться ані до використання стандартних оцінно-діагностичних методик, ані до



пріоритету інтуїтивно-особистісного шляху. Третій підхід передбачає особливу технологію загальної організації мислення експерта, що заснована на ідеях теорії системної мислєдїяльності (Г. Щєдровицький та ін.). У професійно-педагогічному аспекті цей підхід представлений відповідною методикою формування експертного мислення [12]. Автор методики не дає прямого визначення поняттю “експертного мислення”, проте є очевидним, що під ним розуміється певна технологія здійснення експертизи.

За своєю сутністю ситуації, які пов’язані з освітою, навчанням або вихованням людини завжди є не чітко визначеними і ймовірними. Освітні системи проектуються відповідно до певних суспільних потреб і ґрунтуються на тих чи інших ідеях, які по-різному трактують сутність людини. Водночас вони є історичними утвореннями, соціальними інститутами, що мають власну життєдіяльність, яка змінюється з часом під впливом різних соціокультурних чинників. Тому для визначення існуючого стану освітньої системи, цінностей, цілей, бажаних результатів, форм організації навчального процесу, професійно-педагогічної діяльності, що реалізується в певній освітній системі, а також відповідності цілей існуючим суспільним потребам необхідно провести експертизу, тобто дослідження.

Теоретичне осмислення сутності експертизи, аналіз генетичних джерел та вивчення стану практики використання в освіті зумовили виокремлення різних її аспектів та надали можливість здійснити відповідну класифікацію. Визначення різних видів експертизи проводилося на зазначених нижче класифікаційних основах, а саме:

– залежно від застосованого принципу – гуманітарна (С. Братченко, Б. Юдін), демократична (В. Державін), дитячо-доросла (А. Тубельський), педагогічна, психолого-педагогічна (Г. Мкртчян, Е. Усова, А. Фурман, Ю. Швалб), дидактична (В. Безпалько, К. Корсак);

– залежно від предмета – атестаційна (Г. Єльнікова, О. Боднар), експертиза проекту (С. Братченко, М. Князева), інновацій (Л. Буркова, Л. Даниленко, Т. Новикова, О. Попова), експертиза навчально-виховного процесу (Л. Петренко).

Розглянемо характерні особливості кожного із зазначених видів експертиз.

*Гуманітарна експертиза освіти* – це особливий, гуманітарний за своєю методологією та гуманістичний за своїми цінностями спосіб пізнання педагогічної реальності з метою виявлення та осмислення “людського виміру” конкретних освітніх ситуацій, а також засіб пошуку та актуалізації потенціалів їх реальної гуманізації [3]. За складом учасників, форматом та змістом гуманітарна експертиза суттєво відрізняється від звичайної, офіційної експертизи педагогічних ініціатив, курсів, експериментів або індивідуальних проектів. Головним завданням такої експертизи є не тільки аналіз та оцінювання ідеї чи концепції, а створення демократичного поля спільної побудови та осмислення ідей і способів формування устрою шкільного життя. Її принципова відмінність полягає в тому, що вона з першого кроку будується на демократичній основі та відкрита для всіх бажаючих: представників громадськості, учнів, педагогів, батьків як конкретного навчального закладу, так й інших шкіл і регіонів. З цією метою всім бажаючим пропонується ввійти в експертну групу, спільно виробити критерії цієї експертизи, виходячи з її цілей і завдань, та поглянути з позиції цих критеріїв на простір життєдіяльності певного навчального закладу.

При здійсненні гуманітарної експертизи головна увага приділяється організації діалогу та дотриманню її етики. Гуманітарна експертиза в освіті не визнає абсолютної однозначності оцінок та категоричності висновків. Її підсумки повинні сприяти переходу навчального закладу на новий ступінь розвитку [5].

*Демократична та дитячо-доросла експертизи* мають основні характерні ознаки гуманітарної експертизи. Проте зауважимо, що в демократичній експертизі головним предметом дослідження експертів є ступінь спрямованості навчального процесу на індивідуалізацію, особистісну зорієнтованість освіти. У тісному зв'язку з цим перебувають і форми організації навчального процесу, які мають забезпечити позицію дитини як суб'єкта цього процесу. Досліджуючи навчальний процес, демократична експертиза звертає увагу на забезпечення учням реальних можливостей вибору форм навчання, предмета, вчителя, програми, вибір теми і послідовності вивчення, виду і способу діяльності, опанування навчального матеріалу тощо, що є провідним чинником утвердження демократичних засад у діяльності шкіл. Дитячо-доросла експертиза має відмінності у процедурі проведення – до складу експертної групи мають обов'язково увійти діти, причому у кількості більшій, ніж дорослих експертів [6; 11].

*Психолого-педагогічна експертиза*, на думку її розробників, є інтегрованим міждисциплінарним багатофункціональним методом діагностичного дослідження об'єктів інноваційної освіти, що за своїми завданнями виходить за межі традиційного психодіагностичного обстеження [8].

*Дидактична експертиза* забезпечує дослідження доцільності конструювання змісту, вибору форм, методів, способів організації і здійснення навчального процесу, організації взаємодії його суб'єктів та виявлення тенденцій і факторів впливу на результативність освіти, навчання й виховання особистості [2].

Одними із перших до теоретичних розробок *атестаційної експертизи* звернулись Г. Єльнікова, М. Сметанський, В. Галузяк та ін. Зокрема, Г. Єльнікова аналізує сучасний стан державного контролю та діяльності шкіл, дає порівняльну характеристику моделей атестації в Україні, Росії, Англії, описує попередню модель атестації шкіл та її експертну оцінку [7]. Авторський колектив під керівництвом М. Сметанського визначив результативні та процесуальні показники ефективності педагогічної діяльності, запропонував діагностичні методики їх вимірювання, розробив нормативні документи, що регламентують діяльність експертних комісій і процедури експертизи [1].

Основним призначенням *експертизи проекту* є винесення експертного висновку щодо його доцільності для освітньої практики, підтримка на всіх етапах реалізації та визначення перспектив розвитку і поширення отриманих вислідок реалізації проекту результатів [3].

*Експертиза інновацій* в освіті передбачає наявність критеріального апарату для експертного оцінювання мотиваційної, змістової і процесуальної сторін педагогічних та освітніх інноваційних проектів [4].

Мету *експертизи навчально-виховного процесу* дослідники вбачають у виявленні результатів діяльності педагогічного колективу в будь-яких його ланках, що дасть змогу науково обґрунтувати зміст, форми й методи подальшої роботи педагогів, та підвищенні ефективності управління навчально-виховним процесом [9].

**Висновки.** Теоретичний аналіз сутності та характерних ознак різних видів експертиз дає змогу стверджувати, що в педагогічній теорії експертизу розгля-

дають як оцінну і як дослідницьку діяльність. Визначені положення формують теоретико-методологічне підґрунтя педагогічної експертизи, дають змогу виявити сутнісні характеристики основних видів експертиз в освіті та уможливають висновок про те, що педагогічна експертиза є багатоаспектним і багатовимірним утворенням, яке охоплює комплекс взаємозалежних і взаємозумовлених сутнісних вимірів.

#### Список використаної літератури

1. Атестація загальноосвітніх шкіл / [М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов]. – Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
2. Беспалько В. Мониторинг качества образования – средства управления образованием / В. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–36.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
4. Буркова Л. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л. Буркова // Рідна школа. – 2003. – С. 26–28.
5. Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы : сб. науч. тр. / [под ред. : В.И. Бакштановского, Т.С. Караченцевой]. – Новосибирск : Наука, 1992. – 221 с.
6. Державін В. Технологія проведення демократичної експертизи / В. Державін // Управління освітою. – 2004. – № 18 (90). – С. 11–12.
7. Єльнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент : наук.-метод. посіб. / Г. В. Єльнікова. – Харків : Гімназія, 1999. – 160 с.
8. Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика : дис. на соискание учёной степени доктора психол. наук : 19.00.01 / Герасим Амирович Мкртычян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.
9. Петренко Л. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів / Л. Петренко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 83–90.
10. Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. Субетто // Образование. – 2000. – № 2. – С. 62–66.
11. Тубельский А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 158–179.
12. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления / Г.П. Щедровицкий. – М., 2006. – 600 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.02.2013.*

#### **Касьянова Е.Н. Теоретическое обобщение сущности экспертизы как педагогического феномена**

*В статье определена сущность педагогической экспертизы как стандартной процедуры, как составляющей принятия эффективных управленческих решений и как особенной технологии общей организации мышления эксперта. Проклассифицировано и охарактеризовано виды экспертиз в образовании в зависимости от примененного принципа и предмета.*

**Ключевые слова:** педагогическая экспертиза, гуманитарная экспертиза, демократическая экспертиза, детско-взрослая экспертиза, психолого-педагогическая экспертиза, дидактическая экспертиза, аттестационная экспертиза, экспертиза проекта, экспертиза инноваций, экспертиза учебно-воспитательного процесса.

**Kasyanova O. Theoretical generalization of essence of expertise as a pedagogical phenomenon**

*In the article the essence of pedagogical expertise as a standard procedure, as a component of effective management decisions and as a special technology of the general organization of expert's thinking is defined. The main types of expertise in education, according to the using principle and subject are classified and characterized.*

**Key words:** *pedagogical expertise, humanitarian expertise, democratic expertise, expertise of children and adults, psychological and pedagogical expertise, didactic expertise, certification expertise, project expertise, expertise of innovations, expertise of educational process.*

### САКРАЛЬНИЙ ОБРАЗ ДИТИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ТРАДИЦІЇ

*У статті розглянуто сакральний образ дитини в мистецькій традиції, зокрема, в українській іконографії та мистецьких нагробках.*

*Для педагога мистецькі образи можуть стати вагомою підставою для трактування статусу дитини в ту чи іншу історичну епоху та особливостей світу дитинства в різні історичні періоди.*

**Ключові слова:** дитина, сакральний образ, мистецька традиція, виховна традиція, *sacrum*.

*Sacrum* – це все, “що в якийсь спосіб переступає реальність і дочасність, вказуючи на існування “надреальної” дійсності, від якої людина узалежнена, яка виводить сенс її існування, тлумачить її трансценденцію. Це все те, що стосується релігії й віри в “надприродне”, але одночасно відрізняється від того, що окреслюємо як “магічне” чи “фантастичне” [6].<sup>1</sup>

У поняття “дитина-*sacrum*” вкладаємо участь дитини-людини у сакральному житті, тобто в житті Бога, в житті з Богом і в Бозі. Дитина- *sacrum* не може існувати сама в собі, сама собою. Такою вона стає лише у спілкуванні з Богом, за наявності особистої віри в Нього. Кожен християнин завдяки можливості спілкування з Богом набуває гідності, а також бере участь у житті самого Бога. Тому *sacrum* особи виникає уже з її походження, визволення та призначення.

Християнська антропологія визнає, що людина походить від Бога та невіддільна і залежна від Нього, є тілесно-духовною істотою, а тому одночасно належить до зовнішнього та духовного світів. Вона наділена вільною волею і правом вибору. Відтак, християнська антропологія спирається на положення, що створення людини, її гідність є наслідком Божої любові.

Роздуми над гідністю людини приводять до усвідомлення, що гідність людини, її *sacrum* найповніше можна з’ясувати у світлі таємниці перебування Ісуса Христа серед людей. *Sacrum* особи полягає, насамперед, у поєднанні Ісуса з людською природою, вираженому в Його людській праці, людському мисленні та діях, у Його людській любові і цілковитому уподібненні до людини поза гріхом.

**Мета статті** – аналіз сакрального образу дитини в українській мистецькій традиції.

Яскравим прикладом дитини-*sacrum* є образ маленького Христа, богоподібної істоти, Сина Божого, який прийшов на цей світ у людській подобі, щоб здійснити свою місію звільнення людства від гріха. Його образ на іконах свідчить про сприймання людьми різних епох не просто образу Боголюдини, а образу дитини і дитинства. Перші образи Христа-дитини бачимо на середньовічних іконах. Проте стиль Його змалювання має особливості, а це дало підставу Ф. Арієсу, автору праці “Історія дитинства”, вважати, що Середньовіччя не знало дитинства. (У перекладі з французької мови на українську ця назва виглядатиме

так: “Дитина і сімейне життя у давні часи”, хоча в більшості перекладів іншими мовами (англійською, російською, польською) вона називається просто “Історія дитинства” – “L’enfant et la vie familiale sous l’ancien régime” (1973 р.) [1]. До такого висновку його спонукав факт, що діти нечасто зображувалися на картинах, а за способом змалювання нагадували дорослих людей, тільки у зменшеному розмірі. Це, вважає автор, означає, що люди X–XI ст. не концентрували своєї уваги на дитинстві, яке їх не цікавило і навіть не було частиною реальності. А звідси – і висновок: у сфері звичаїв і звичок, а не лише в естетичному вираженні дитинство вважалося перехідним періодом, який швидко минає, про який швидко забували [1, с. 44–45].

Безумовно, середньовічне українське мистецтво йшло тим шляхом, яким до нього проходило мистецтво європейське. Та, на жаль, в “Історії української ікони X–XX ст.” Д. Степовика не подано репродукцій українських ікон, які б належали до періоду X–XI ст. і зображали дитячі образи. Проте, за свідченням автора, ікони із зображенням Богоматері та маленького Ісуса Христа були. Взагалі для українців характерний культ Діви Марії, і тому ікони з її зображенням завжди високо цінувалися. Богородичні ікони прийшли на Русь із Візантії. “Найпоширенішим сюжетом були різні за внутрішнім духовним змістом і композицією зображення Діви Марії з її єдинородним Сином Ісусом: на весь зріст (Оранта, Знамення); сидячою (Одигітрія); коли вона ніжно пестить свого Сина (Милювання, або Ніжності, або грецькою мовою – Єлеуса, чи Гликофілуса); коли Ісус грається з Матір’ю (Гра) і навіть коли Діва Марія годує Сина молоком грудей своїх (Годувальниця, грецькою мовою – Галактотрофуса, латинською – Вірго Лактанс). Звісно, не всі ці сюжетно-композиційні варіанти образу Богородиці однаково були поширені в Київській Русі епохи Середньовіччя. Митці мали свої улюблені образи, наприклад, сидячої Богородиці, Ніжності, а також трохи пізніше – образ Богородиці Покрови...” [4, с. 32–33].

Вважаємо, що цей факт досить промовистий. У той час, коли в Західній Європі дітей зображали як “великих дорослих”, на Русі однією з найпопулярніших була ікона, на якій Діва Марія та Ісус обіймаються, притулившись головами один до одного. Богородиця ніжно виявляє свою любов до Сина. На жаль, про сюжет ікони можемо судити з більш пізніх варіантів, зокрема Чудотворної Жировицької ікони Богородиці Ніжності кінця XVII ст., проте, зважаючи на вимоги канону у виконанні іконографічних зображень, зазначимо, що вона нагадує ті перші ікони, які прийшли на Русь з Візантії.

У Європі еволюція образу дитинства на іконах тривала. До XIII ст. з’являється кілька дитячих типів, близьких для сучасного сприйняття.

Перший – це ангел, який зображується у вигляді дуже молодого, з жіночними рисами обличчя чоловіка, підлітка.

Другий дитячий тип стане моделлю для всіх дитячих зображень в історії образотворчого мистецтва: дитина Ісус чи Богоматір з Сином, оскільки дитинство пов’язане тут ще і з таїною материнства, культом Діви Марії. Спочатку Ісус залишається, як на зображеннях інших дітей, зменшеною копією дорослої людини: маленький Бог-Отець у своїй славі, представлений Сином Божим. З материнством Діви Марії раннє дитинство проникає у світ художніх образів. У XIII ст. воно надихає художників на інші сімейні сцени. Однак такі сюжети трапляються нечасто: зачарування раннього дитинства обмежується немовлям Ісусом, і так

продовжується до XIV ст., коли, як відомо, італійське мистецтво дасть поштовх для розвитку цієї теми, пов'язавши її з материнською ніжністю.

Третій дитячий тип з'являється в епоху готики: оголена дитина. Маленького Христа майже ніколи не зображають оголеним. Найчастіше він, як і інші діти його віку, загорнутий у пелюшки або одягнений у сорочку чи плаття. Образ юної оголеності ввійшов в образотворче мистецтво як алегорія смерті і душі [1].

Треба визнати, що змалювання дитини на зразках українського малярства певною мірою відображало зміни, які відбувалися в західноєвропейському мистецтві. Відповідно, еволюція сприймання дитинства в українців йшла тим самим шляхом, що й у західноєвропейців.

Українській іконографії властиве зображення ангелів у вигляді юнаків ("Моління" Волинська область, XVII ст.) чи навіть дітей (Йов Кондзелевич "Вознесіння Христа", Манявський Скит, м. Богородчани, 1698–1705 рр.).

Як уже йшлося вище, Богородична ікона була в пошані в українців. І тому зображення Марії Діви й немовляти Ісуса трапляються дуже часто. Здебільшого на цих іконах Ісус зображений дитиною, проте вражає дорослий, розсудливий вираз обличчя.

Зображень дитини у пелюшках в українській іконографії не дуже багато, правда, є ікони, на яких саме так зображений Ісус Христос ("Стрітення Господа", Львівська школа, XV–XVI ст.). Крім того, як і в західній традиції малярства, у вигляді спеленої дитини зображали душу людини: саме такий образ бачимо на іконі Лаврентія Пухала "Успіння Богородиці" (1570-ті рр.).

Побутують ікони маленького Ісуса без одягу, наприклад "Різдво Христове" та "Стрітення" Луки Долинського (м. Львів, 1680), проте такий образ для українського образотворчого мистецтва не надто традиційний.

Як відзначає Ф. Арієс, з часом зображення дитинства перестає обмежуватися маленьким Ісусом. Починає зображатися дитинство Діви Марії (серед основних тем – народження Марії, виховання Марії тощо), а згодом – й інших святих.

Українська іконографія також позначена подібними сюжетами, зокрема в іконах "Різдво Марії" (XV–XVI ст., с. Нова Весь, Перемишлянщина), "Різдво Марії з житієм" (XVI ст., Львівська школа), "Введення Марії у храм" (друга половина XVIII ст., м. Львів) Діва Марія змальована немовлям у пелюшках або ж малою дівчинкою. Зображення дитини маємо також на іконі "Святий Микола" (XVI ст., Закарпатська школа).

Зрештою, трапляється на іконах зображення невідомих дітей. Зокрема, на іконі "В'їзд до Єрусалима" (м. Київ, 1729) Ісуса вітає пальмовими гілками дитина, поміщена на передньому плані полотна.

Здійснивши порівняльний аналіз сюжетів західноєвропейських та українських ікон, переконаємося в їх ідентичності. Щоправда, як видається, хронологічно межі звернень українських і західноєвропейських митців до зображуваних сюжетів не завжди збігаються.

Ще однією рисою українського малярства є збереження традиції змалювання дітей як "маленьких дорослих" навіть у той час, коли в образотворчому мистецтві вже міцно утвердився дитячий тип. Саме так змальовані діти на іконі "Воздвиження Чесного Хреста" (друга половина XVII ст., Львівщина) чи на вже згаданій "Введення Марії у храм". На першій іконі біля Хреста зображено натовп, щоправда, люди у кутках картини вдвічі менші зростом за інших. На другій іконі діти зображені також як зменшена копія дорослих.

Безсумнівно, такі особливості змалювання святих образів можна пояснити канонами, від якого митці не відступали. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати також сюжети ікон на склі, поширені в Західній Україні з другої половини XIX ст. Цінність для педагога вони становлять з огляду на те, що художники мали змогу відступати від канону і зображати лики святих наближено до народних образів. Попри вже звичні образи Богородиці-Одигітрії, Богородиці-Неустанної Помочі, у народному малярстві на склі іконографія збагатилася новим варіантом, невідомим у традиційному та церковному іконописі. Богородиця Годувальниця (Молококормилиця) була запозичена із західноєвропейської тематики та набула значного поширення в Карпатському регіоні. На більшості творів бачимо Ісуса сповитим немовлям, прикладеним до грудей Марії. Тракткування сюжету було максимально наближеним до народного. Одяг Марії – вишита сорочка, запеленате у “перинчик”, заповане крайкою Дитятко-Ісус. Таке земне трактування сюжету робило його зрозумілим та бажаним, а споконвічна тема материнства була символічною [5, с. 146].

Ще одним сюжетом ікон на склі, в якому домінує місце посідає Дитина-Ісус, є “Різдво Христове”. Упродовж століть ця подія мала різні іконографічні наголоси – в іконах XV–XVII ст. центром композиції була Богородиця, у гравюрах, починаючи з XVI ст., з’являється сюжетна лінія поклоніння Христові, в якій увага зосереджена на новонародженому Дитяті [4, с. 215]. Дитя у центрі композиції, безумовно, свідчить про дитиноцентристські тенденції в суспільстві. Чи не про це говорив також Ф. Арієс? Проте, аналізуючи подібні процеси в Західній Європі, він наголошує, що це трапилося у XVII ст., тобто на ціле століття пізніше, ніж на українських землях.

В іконографії всіх європейських країн фігурує сюжет “Ісус Христос та Іван Хреститель – діти”. Ця тема невластива українській іконографії. Проте збереглася ікона на склі XIX ст., на якій зображено Івана Хрестителя з баранчиком, а Ісуса Христа – з “державою”. Наявність такої ікони, з одного боку, ілюструє поширення західних впливів [5, с. 149], а з іншого – розуміння важливості такого періоду життя людини, як дитинство.

Цікавими і з точки зору мистецтвознавства, і з погляду педагогіки є надгробки. Традиція встановлення мистецьких надгробків більше поширена на території Західної України, що пояснюється, з одного боку, впливом західної традиції, а з іншого – спільним проживанням і взаємовпливом представників різних християнських конфесій, особливо протестантів, які з’являються на цих землях у досить значній кількості як представники австрійського чиновництва.

Надгробки, виконані з каменю, граніту, мармуру за індивідуальним замовленням, та прозові і віршовані епітафії – усе це матеріалізовані свідчення громадських та сімейних стосунків тієї епохи. Одним із найстаріших зі збережених на території України некрополів є Личаківський цвинтар у Львові. Оскільки в початковий період його існування (кінець XVIII–XIX ст.) на ньому ховали винятково представників суспільної еліти та місцевої католицької аристократії (найстаріші поля № 6, 7, 8, 9, 10, 14), то саме тут досить локально розташовані і найстаріші надгробки. Хоча їх досить важко виокремити з-поміж пізніших поховань, які тут активно здійснювалися аж до 80-х рр. XX ст., все ж помітна досить значна кількість (декілька десятків) кам’яних надгробків із зображеннями дітей.



На нашу думку, розгляд питання “дитина і *sacrum*” доцільно поділити на два, хоча й взаємопов’язані, але все ж різні аспекти:

1) зображення дитини, не пов’язане з конкретним похованням, яке є елементом символіки;

2) надгробок на дитячому похованні.

Багато скульптурних зображень дітей у найстарішій частині Личаківського цвинтаря несуть на собі вплив культу Діви Марії та Ісуса Христа. Іконографія дитячої постаті часто тут прямо виходить з іконографії маленького Ісуса.

Кілька надгробків у старій частині Личаківського цвинтаря є скульптурними зображеннями дітей, що моляться, дивлячись на захід (типове розташування постатей Ісуса Христа, Діви Марії, ангелів, адже саме точка західного сонця у християнській традиції асоціюється з точкою розміщення Божественної субстанції). До речі, інколи важко з першого погляду відрізнити, чи це зображення маленького Ісуса, ангела чи дитини. Часто здається, що це скульптури ангелів, які волею художника чи замовника надгробка в останній момент втратили крила.

Цікавим з цієї точки зору є надгробок на фамільному склепі графів Скарбків-Мошинських. Тут перелічені прізвища всіх похованих, але в кінці списку, розташованого на двох сторінках символічної книги, є імена двох дітей (до речі, це те місце розгортки книги, яке одразу впадає в око) і скульптурні зображення двох дітей-ангелів увінчують надгробок.

Трохи по-іншому можна трактувати розміщені на дитячих похованнях скульптурні зображення дітей з хрестом у руках, що скорботно вдивляються у могилу – це символічне уособлення душі похованої дитини, що, за поширеними уявленнями, час від часу повертається до поховання.

Є в цій частині кладовища і кілька надгробків першої половини XIX ст., на яких дитяча постать зображена як ілюстрація опікунської, харитативної діяльності жінки, що належала до вищих суспільних верств (надгробок-саркофаг на похованні представниці аристократичного роду Йоанни Боггофвунд).

Цікавим є надгробок Юзефа Торосевича (датований 1871 р.) – скульптурне зображення заможного львівського аптекаря вірменського походження, який пригортає до себе двох дівчаток, зображених босоніж, одна з яких у руці тримає відкриту книгу. Звісно, цей сюжет є ілюстрацією того, що ця особа була засновником дитячого притулку, але, з іншого боку, розміщення пам’ятника безпосередньо при головній алеї цвинтаря свідчить про суспільну потребу в спогляданні саме такої символіки в популярному того часу місці медитативно-моралізаторських прогулянок, яким був Личаківський цвинтар.

Цікавим і дуже рідкісним для європейських міських цвинтарів є скульптурний сюжет, що зображує чоловіка з дитиною на похованні дружини (всі деталі зовнішнього вигляду, включаючи зачіску, одяг, взуття, виконані в кращих традиціях псевдокласицизму, тобто чіткого наслідування матеріальної культури Римської Імперії) як бажання підкреслити вірність громадському обов’язку, що не дає змоги зациклюватися на пасивному оплакуванні померлої супутниці життя, а кличе присвятити себе вихованню спадкоємця роду, вірного громадянина держави. До речі, у більшості випадків на надгробках такого типу надписи зроблені німецькою мовою, а в тих випадках, де використовується польська, – прізвище пишеться німецькою, що є характерним для представників австрійського чиновництва, яке протягом XIX ст. поступово полонізувалось.

Надгробки на дитячих похованнях мають свою специфіку. На них об'єктом посмертного культу є конкретна дитина. Перший, точно датований пам'ятник нам вдалося віднайти на похованні Юзефа Шнайдера (1814–1821 рр.). Тут зображена померла дитина без одягу, яка умиротворено спить на досить високому постаменті у вигляді заоваленого пілона. До речі, так само зображували на цвинтарі і символічні жертovníки. Можна зробити висновок, що це перехідна форма від сприйняття смерті дитини як своєрідної жертви до усвідомлення, що ця смерть у ранньому віці – можливість відійти у вічність чистій душі, не заплямованій спокусами світу дорослих. Важливим елементом цього надгробка є гірлянда з квітів, що обвиває постамент. Як побіжно згадується в газетних репортажах, присвячених похоронам, траурні процесії під час поховання дітей мали особливість, яка полягала у використанні великої кількості квітів, вінків, гірлянд.

Зовсім нетиповою для міських кладовищ, яку можна вважати радше винятком з правил, є сімейна ділянка графської родини Холоневських-Левицьких. Такі ділянки для здійснення поховань протягом досить тривалого часу практикувалися у віддалених від великих міст сімейних маєтках аристократичних родів Європи. Високий рівень дитячої народжуваності і смертності, характерний і заможних сімей, вимагав досить значної території для поховань, на якій навіть не бажано було встановлювати надгробки на похованнях мертвонароджених чи дітей, які помирали до року. Тут ми бачимо таку саму ситуацію, і дві дитячі скульптурки, розташовані симетрично по кутах ділянки, найімовірніше символізують померлих дітей – захисників родини в потойбічному світі.

Бажання знайти в особі померлої дитини захисника для живих родичів простежується в надгробках, які мають назву “Домек Зосеньки”, “Домек Лелютки”. Слово “дім” (польською “дом”, “домек”) прямо виводиться з “дом” (латиною і “дім”, і “храм”) і є перенесенням уявлення про те, що фамільний склеп – останнє земне місце перебування тіла людини, і місце, де ця людина перебуває під охороною вищих небесних сил.

Також досить частим є використання зменшено-пестливих імен дітей: Лесь, Дзюня, Нунцьо. Причому, у деяких випадках вони вирізьблені великими літерами, які різко відрізняються від невеликих літер усіх інших написів.

Нам вдалося виявити дуже цікавий нагробок (1881 р.) на могилі Ядвіги Пілярської, яка померла восьмирічною. Це зображення маленької дівчинки біля хреста, стилізованого під дерево, з написом великими літерами ДЗЮНЯ. Тут слово “Дзюня” може розглядатися і як зменшене від Ядвіга (Ядзюня), і як поширена міська традиція називати “дзюнями” дівчаток віку до 9 років.

У другій половині XIX ст., з налагодженням масового виробництва, з'являються спеціальні надгробки для дитячих поховань (зменшені за зразками звичайних, кам'яні надгробки у вигляді дерева життя, біля якого зображена дитина, металеві огорожі з розміщеними безпосередньо на них в голові поховання хрестиками так, щоб сама могила нічим не була перекрита).

**Висновки.** Отже, українське мистецтво, зокрема, іконопис, скульптурні сюжети поховань, є невіддільним від тих процесів, які відбувалися й відбуваються в Західній Європі. Україна як держава на перетині шляхів з Європи в Азію, безумовно, запозичила і західні, і східні традиції мистецтва. Проте особливості цих запозичень, ступінь самостійності у відображенні реальності повин-

ні досліджувати не педагоги, а мистецтвознавці. Для педагога ж художні образи можуть стати ваговою підставою для трактування статусу дитини в ту чи іншу історичну епоху та особливостей світу дитинства в різні історичні періоди.

**Список використаної літератури**

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес ; пер. с франц. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал, унта, 1999. – 416 с.
2. Національний художній музей України. Альбом. – К. : Артанія Нова, 2003. – 416 с.
2. Новицький О. Українське малярство. Т. Шевченко / О. Новицький. – К. : Київ-друк, 1930. – 32 с.
3. Стасенко В. Христос і Богородиця у дереворізах кириличних книг Галичини XVII століття / В. Стасенко. – К. : Друк, 2003. – 336 с.
4. Степовик Д. Історія української ікони Х–XX століть / Д. Степовик. – К. : Либідь, 2004. – 440 с.
5. Тріска О. Іконографія української народної ікони на склі / О. Тріска // Мистецтвознавство : зб. наук. пр. – Л., 2007.– Вип. 4.1. – С. 143–156.
6. Sawicki S. Wartość – sacrum – Norwid. Studia i szkice aksjologiczno-literackie / S. Sawicki. – Lublin : Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994. – 280 s.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

**Квас Е.В. Сакральный образ ребенка в украинской художественной традиции**

*В статье рассматривается сакральный образ ребенка в художественной традиции, в частности, в украинской иконографии и художественных надгробиях. Для педагога художественные образы могут стать веским основанием для трактовки статуса ребенка в ту или иную историческую эпоху и особенностей мира детства в разные исторические периоды.*

**Ключевые слова:** *ребенок, сакральный образ, художественная традиция, воспитательная традиция, sacrum.*

**Kvas O. Sacral character of child is in Ukrainian artistic tradition**

*In the article sacral character of child is examined in artistic tradition, in particular, in the Ukrainian iconography and artistic tombstones. For a teacher artistic offenses can become strong reason for interpretation of status of child in a that or other historical epoch and features of the world of childhood in different historical periods.*

**Key words:** *child, sacral character, artistic tradition, educator tradition, sacrum.*

### ЛОГІСТИЧНА ПАРАДИГМА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ

*У статті визначено фактори, які впливають на зміну змісту освітніх стратегій, а також намічено теоретико-методичні засоби і методи у вигляді логістичної парадигми, які були б спрямовані на формування професійної компетентності та фахового розуміння спеціалістів у сфері вищої фахової освіти.*

**Ключові слова:** освітні стратегії, зміна змісту освітніх стратегій, логістична парадигма, логістична розмірність, професійна компетентність, фахове розуміння.

Під освітньою стратегією ми розуміємо сукупність факторів, які визначають предметну сферу спеціальностей та дисциплін, їх вибір у навчальних закладах різного рангу – школах, технікумах, ВНЗ тощо. Іншими словами, освітня стратегія імпліцитно містить у собі відповідь на запитання про те, чому на сьогодні у школах читають саме такі предмети, дисципліни, а виші вибирають саме такі спеціальності, а не інші. Чому періодично відбувається зміна одних спеціальностей та дисциплін на інші, а є і такі, що не змінюються протягом досить тривалого часу.<sup>1</sup>

Фактори, які визначають становлення змісту окремих освітніх стратегій, можуть бути різні. Наприклад, у післявоєнні роки, коли країна почала відновлювати народне господарство, пріоритетними були спеціальності та професії, які пов'язані з вивченням природничих наук, орієнтованих на виробництво (природничо-наукова освітня стратегія). За мірою завершення відновлення народного господарства на перше місце виступають спеціальності та професії, які зорієнтовані не тільки на потреби виробництва, а й на інші, нематеріальні сфери діяльності. Наприклад, із переходом на нові соціально-економічні відносини пріоритетними стають економічні, юридичні, управлінські спеціальності та професії, підвищується інтерес до соціально-психологічних спеціальностей і професій, відслідковується гуманістична тенденція становлення змісту в освітніх стратегіях сьогодення.

Зовнішніми ознаками зміни освітніх стратегій є втрата інтересу до одних спеціальностей і професій та водночас зростання до інших, що виражається у зменшенні чи підвищенні конкурсу абітурієнтів, високій або низькій оплаті за навчання на різних факультетах, в інститутах тощо. За цими зовнішніми ознаками можна не тільки простежити динаміку змін освітніх стратегій у власній державі, а й прогнозувати тенденції у майбутньому, спираючись на суспільно-історичний досвід власної країни та всесвітній досвід розвитку освіти в інших країнах.

Зазначимо, що з появою приватних навчальних закладів процес вибору та формування змісту нових освітніх стратегій значно динамізувався і певною мірою випереджає державні ВНЗ щодо задоволення потреб суспільства. Поява різ-

номанітних форм власності автоматично сприяла збільшенню кількості суспільних потреб, їх урізноманітнення і, як наслідок, необхідності оновлення змісту освітніх стратегій. Саме тому приватні навчальні заклади можуть значно скоріше змінювати предметний зміст освітніх стратегій, вводити нові спеціальності, дисципліни, позбавлятих від застарілих тощо.

Зазначимо, що зовнішні, очевидні для всіх, ознаки зміни освітніх стратегій містять у собі скриті, приховані, невидимі й тому далеко не завжди усвідомлювані фактори, які негативно впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Так, у літературних джерелах стали друкуватися публікації, у назвах яких використовуються терміни “криза освіти...” [8], “...чи впізнана освітня реальність” [5], “Університетська освіта: тенденції змін” [1], “Стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти України” [9], ставиться запитання щодо понятійно-термінологічного стандарту якості освіти і відзначається його проблемний характер [11] та ін. Тим самим постає нагальне завдання: усвідомити сутність факторів та причин, що спричиняють такий стан речей в освітніх стратегіях сьогодення.

На наш погляд, існує кілька таких факторів і причин. Завдання полягає в тому, щоб виявити деякі з них, здійснити їх аналіз та визначити напрями подолання. Першою із таких причин є пріоритет природничо-наукової парадигми в абсолютній більшості освітніх стратегій у всьому світі.

Природничо-наукова освітня стратегія, зміст якої базувався на еволюції розвитку природничих наук типу фізика, хімія, біологія тощо, і які активно використовували засоби математики в арсеналі свого наукового знання, з логічною незбіжністю вимагали глибокого вивчення математики та її прикладних галузей. Без математики та її засобів неможливо виявляти і презентувати фізичні, хімічні, біологічні наукові факти, закономірності, закони тощо. Унаслідок цього природничо-наукова освітня стратегія (і парадигма) сприяла формуванню досить суворого стилю наукового мислення спеціалістів, а разом із тим, і високій рівень їх професійної компетентності. Очевидно, неможливо бути професійним фізиком, хіміком, якщо не володієш знаннями з математики.

Зовсім інше становище виникає у зв'язку з переходом на освітні стратегії, в арсеналі яких переважають гуманістично зорієнтовані науки, спеціальності, професії – соціологічні, юридичні, управлінські тощо, оскільки через досить складний предмет їх дослідження, використання математичних засобів у таких науках значно ускладнено. У результаті гуманістично зорієнтовані освітні стратегії втратили надзвичайно важливий механізм формування суворого наукового стилю мислення, а разом із ним і якість професійної компетентності спеціалістів цього профілю.

Відзначимо, що якість професійної компетентності (високий рівень) ми пов'язуємо з наявністю наукового стилю, образу мислення спеціаліста, а не лише наявністю фахових наукових знань. Наявність фахових, хоч і наукових, знань ще не означає і наявність професійної компетентності спеціаліста. Саме тому виникає необхідність відповісти на таке запитання: чи можливо замінити математику на інші засоби і методи, які були б спрямовані на формування достатньо суворого наукового стилю й образу мислення спеціаліста гуманістичної орієнтації. Відповідь на це запитання – головна тема наших міркувань, ідея якої подана у назві нашої статті терміном “логістична парадигма”.

*Мета статті* – визначити необхідність нових засобів формування наукового стилю й образу мислення спеціалістів у сучасних освітніх стратегіях, які були б орієнтовані на гуманістичні науки та дисципліни за участі логічних і логістичних засобів із цільовою установкою формування професійної компетентності та фахового розуміння.

Під терміном “логістична парадигма” ми розуміємо теоретичну концепцію, яка визначає логічну специфіку засобів і методів щодо впливу їх не на зміст наукового знання в освітніх стратегіях, а на форму презентації цього змісту в наукових текстах підручників, статей, монографій, яке здійснюється мисленням ученого щодо створюваних ним наукових текстів. Тим самим логістична парадигма є своєрідною теорією. У нашому дослідженні вона стверджується як панівна, тобто переважна для гуманістичних освітніх стратегій на сьогодні. Але не тільки для них.

Специфічність цієї теорії полягає в тому, що її основний зміст, засоби, методи беруться із логіки. Традиційне визначення логіки таке: це наука про правильне мислення [2, с. 9], тобто мислення, яке регламентується правилами логіки (звідси “правильне” від “правило”). І тому в наших міркуваннях акцент зміщується на логічні та логістичні правила мислення і їх вплив на коректне формулювання змісту текстів фахового наукового знання.

Може скластись враження, що ми ототожнюємо форму і методи правильного мислення зі змістом наукового знання. Це не зовсім так щодо змісту наукового знання. А що стосується *форм* і методів мислення та *форм* змісту наукового фахового знання, то і *форми* мислення, і *логічні форми* змісту наукового знання подано одними і тими самими засобами та методами логіки й певною мірою є тотожними. Так, наприклад, у процесі міркувань вчений оперує логічними формами мислення – поняттями, судженнями, умовиводами, елементами логічних форм – суб’єкт (логічний термін), предикат, рід, вид, клас тощо. І ці самі логічні форми презентують зміст створюваних ним підручників, навчальних посібників тощо.

У цьому немає нічого алогічного, оскільки логічні форми змісту наукового знання створюються мисленням ученого, яке регламентується засобами і методами логіки та фахової логістики. Тому логічні форми мислення вченого відображені в логічних і логістичних формах змісту наукових знань. І, навпаки, у логічних та логістичних формах наукових знань відображено логічні форми і методи мислення ученого. У цьому сенсі наукове знання, а також *форма* його змісту постає як відображений “образ мислення” вченого. І якщо вчений у процесі створення ним *змісту* наукових текстів порушує логічні та логістичні форми і методи свого мислення, то ці самі порушення будуть відображені й у наукових текстах.

Ми використовуємо у виразі “логічні та логістичні форми мислення” певний розподіл між “логічними” та “логістичними” формами. Але в подальшому різниця між ними буде обґрунтована семантизацією логічних – універсальних – форм мислення науковим фаховим змістом, дотримуючись і логічних, і логістичних правил семантизації змісту.

На відміну від наших попередніх тверджень, де виникнення нових суспільних потреб детермінує появу нових освітніх стратегій, нових спеціальностей, професій із новим, зрозуміло, змістом, логістична парадигма не індиферентна

щодо новизни наукового змісту, на відміну від логіки. Тим самим вона своїми засобами та методами визначає і форму презентації змісту наукових текстів у підручниках, навчальних посібниках, статтях тощо, але, разом з тим і фаховий образ мислення ученого, який створював той чи інший науковий фаховий текст.

Як приклад, у природничих науках форму змісту фізичного, хімічного, біологічного наукового знання забезпечували переважно лінгвістика і математика. Причому кожна із них презентує різні аспекти змісту наукового знання: математика – своїми засобами – закономірності, закони, а лінгвістика лексичними засобами ту предметну сферу, на якій ці закономірності та закони виявлені.

Досить важливо усвідомити ідею позиційного розподілу змісту наукового знання і форми презентації цього змісту в підручниках, статтях, монографіях тощо при переході від природничо-наукової освітньої стратегії до гуманістично зорієнтованих стратегій. Саме форма наукового знання, а разом із нею і семантизований зміст логічних форм мислення стають предметом підвищеної уваги спеціалістів, які визначають специфічність освітньої стратегії в сучасних умовах. Цьому є багато підтверджень.

Так, наприклад, актуальність системно-структурного підходу в сучасних освітніх стратегіях зумовлена тим, що такі загальнонаукові терміни, як “система”, “структура”, “цілісність” та інші підкреслюють необхідність упорядковувати елементи у певну, стійку, закономірну форму їх організації. Зазначимо, що природничо-наукова методологія своїми засобами дослідження таких систем неможлива принципово.

Крім того, збільшення кількості нової інформації у світі (її подвоєння кожні 8–10 років) із логічною розбіжністю може привести до збільшення часу щодо навчання. Тому, як альтернатива, можливий інший шлях – пошук інших освітніх стратегій, орієнтованих на самоосвіту, але за умови професійного оволодіння універсальними засобами і методами обробки нової інформації. Разом із тим очевидно, що зміст наукового знання завжди зумовлений предметною сферою тієї реальності, яку досліджує, вивчає певна наука. І вона завжди специфічна, оскільки парадигмована теоріями і методами, які розроблені в кожній окремій науці. Універсальною може бути лише форма змісту наукового знання. Але не тільки.

Універсальним може бути і зміст щодо положень, правил і законів, за якими у родо-видову схему побудови денотата визначуваного концепту вченим вкладаються суттєві ознаки дослідженого ним явища і позначаються лише одним типом знаків – концептом (поняттям). І є логічна операція – визначення поняття, завдяки якій розкривається, розгортається вкладений у денотат концепту спеціально-науковий, тобто фаховий зміст щодо суттєвих ознак дослідженого ним явища. Тобто концепти, поняття є тим типом знаків, які, на відміну від інших, згортають у денотаті суттєву інформацію. Але коректно згорнути і розгорнути її можна лише за наявності у свідомості зазначених положень, правил і законів логіки та фахової логістики.

Таким чином, аналіз тенденції переходу до гуманістично зорієнтованих освітніх стратегій засвідчує, що лінгвістичні (лексичні) засоби презентації змісту зберігаються і тут, а математичні засоби, які визначають науковий стиль, образ мислення, його суворість майже відсутні. Це проблема.

Вирішити цю проблему можна двома шляхами. Перший – підняти гуманістичні науки до рівня природничих, що за короткий період часу практично неможливо. Або інший – математичні засоби замінити іншими – логічними та логістичними засобами. Практично це можна зробити. І робити це необхідно. Але для цього потрібно мати достатні знання із логіки і володіти вміннями та навичками їх використання у процесі створення наукового знання вченими і презентації логічних форм цього знання у наукових текстах. Як і тим, хто ці фахові наукові знання використовуватиме для формування власної професійної компетентності.

Але, на жаль, жодна із сучасних освітніх стратегій не реагує на такий стан речей щодо професійної підготовки спеціалістів. Це твердження можна досить просто обґрунтувати, аналізуючи зміст навчальних програм у школах, коледжах, ВНЗ і навіть найвищих, типу магістратура, аспірантура, докторантура, на предмет виявлення курсів, дисциплін, які мали б стосунок до логіки не взагалі, а на предмет її практичного використання, підкреслюємо, в аналізі логічних форм змісту наукових текстів. Вони майже відсутні за винятком юридичних наук і дисциплін.

Відзначимо, що логістична парадигма – це не тільки і не стільки знання безпосередньо логіки скільки вміння та навички використовувати її засоби та методи для міркувань, виражати процес і результати міркувань у навчальних та наукових текстах підручників, навчальних посібників, монографіях, дисертаціях тощо (як і в магістерських та дипломних роботах), які потім виступатимуть як важливі засоби професійної підготовки майбутніх спеціалістів. І термін “логістика” підкреслює саме прагматичний аспект використання логіки та її засобів в освітніх стратегіях сьогодення. На думку В. Переверзева, саме логіка стає інструментом точного наукового дослідження [13].

Разом з тим зазначити, що в літературних джерелах термін “логістика” використовується в іншому значенні – як розділ економічної науки, навчальна дисципліна, яка вивчає матеріальні та пов’язані з ними інформаційні потоки [3, с. 13]. Так склалось історично. Короткий історичний огляд походження терміна “логістика”, поняття “логістика” та інших подано у підручнику “Логістика”, автором якого є А. Гаджінський [3, с. 15–18]. Коротко історію логістики наведено в інших джерелах [7, с. 300].

Історію розвитку тієї чи іншої науки, її термінологію тощо, безумовно, потрібно поважати. Але якщо автор дає 12 визначень поняття “логістика” [3, с. 24–26], то із цим не можна погоджуватись, оскільки через некоректно (тобто, не керуючись положеннями, правилами і законами логіки та фахової логістики побудови визначень професійальних понять) побудовані та запропоновані автором визначення одного й того самого поняття призводять до множення сутностей, що в будь-якій науці недопустимо.

Ми дотримуємось іншої точки зору. Терміном “логістика” (від грец. мистецтво рахувати, міркувати) [7, с. 300] в античному світі та середньовічні часи позначались практичні операції рахувань та вимірювань в арифметиці. Пізніше Г. Лейбніц адаптував ідею рахувань та вимірювань на предметну сферу розрахунків (рос. “исчислений”) *умовиводів*. На початку ХХ ст. під логістикою, за пропозицією Ітельсона, Кутюри і Лаланда, домовились розуміти математичну логіку [7, с. 300]. Зазначимо, що саме логіку, тобто науку про форми і методи правиль-



ного мислення, а не “матеріальні та пов’язані з ними інформаційні потоки” [3, с. 13], які до логіки не мають жодного стосунку.

Впровадження логістичної парадигми не обмежується лише гуманістично зорієнтованими освітніми стратегіями, оскільки будь-яка наука – природнича чи гуманістично зорієнтована – створюється мисленням ученого, яке в процесі створення ним наукових текстів повинно керуватись правилами і законами логіки та фахової логістики. Більше того, аналіз деяких аспектів освітніх технологій засвідчує, що без упровадження логістичної парадигми в освітній педагогічний процес принципово неможлива підготовка професійно компетентних спеціалістів взагалі, які були б здатні до професійного розуміння фахових проблем.

Є ряд причин, які спричинюють породження професійної некомпетентності у фаховій освіті до рівня глобального феномену. Сутність деяких причин ми покажемо на прикладі використання учнями, студентами, викладачами навчальних підручників, посібників, статей, монографій як основних засобів їх теоретичної фахової підготовки.

У наукових текстах підручників, статей, монографій тощо є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Три із чотирьох типів знаків, а саме: знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, які вивчають різні науки, зовнішньо абсолютно однакові. Працюючи з науковими текстами, учні, студенти, як і викладачі, бачать слова (графовізовані або фонетизовані), сприймають їх органами чуття, актуалізують у свідомості значення цих слів (денотати), а якщо не знають тих чи інших значень, дивляться у словники, запам’ятовують їх, зберігають і за необхідності їх відтворюють. Слова досліджує, вивчає лінгвістика та її розділ – лексика. Рідну мову, як предмет будь-якої освітньої стратегії, вивчають систематично з 1-го до 10–11-го класу, потім частково у коледжах, ВНЗ. І тому після закінчення школи учні мають певний рівень лінгвістичних знань, мовної підготовленості.

Терміни, якими вчені позначають (повинні) логічні форми мислення – поняття, судження, елементи логічних форм: суб’єкт, предикат, рід, вид, клас та інші, є також елементами наукового тексту, але їх побачити очима неможливо принципово. Їх можна “побачити” лише умом, розумом, який, образно кажучи, озброєний засобами логіки. Як, до речі, і поняття, якими вчені позначають (повинні) суттєві ознаки досліджуваних ним явищ. Учні, студенти, викладачі можуть їх також “побачити”, але лише за умови, що вони володіють цими засобами, методами логіки та фахової логістики. Але, оскільки логіка у школах не вивчалась, учні не володіють цими засобами. Тому під час роботи з підручниками учні, студенти відображають у наукових текстах лише те, що дають їм змогу відповідні органи чуття та система лінгвістичних знань. Процеси пам’яті дають можливість запам’ятовувати, зберігати і за необхідності їх відтворювати. Тому вони можуть знати і мати певні знання у лексично-образній формі. Розуміння не виникає, оскільки механізми розуміння здійснюються на принципово іншій, логістичній основі.

Логічна неграмотність учнів є початковою причиною виникнення професійної некомпетентності в освіті взагалі. Поступивши у коледжи, технікуми, ВНЗ, ситуація не змінюється, оскільки годин або не виділяється, або в незначній кількості. А за короткий час вивчити сутність логіки як науки, її закони, правила,

засоби тощо практично неможливо, оскільки логіка у певному сенсі значно складніша щодо оволодіння її основами. Так, якщо за словами учні можуть “побачити”, тобто актуалізувати предмети та явища, їх властивості (частини мови), то навчитись “бачити” сутність предметів та явищ, згорнутих у поняттях, значно складніше. Цій технології “бачення” умом повинні навчати вчителі, викладачі.

На жаль, учителі та викладачі, як колишні учні, а потім студенти, також не володіють знаннями з логіки достатньою мірою, оскільки мотивів її вивчати немає. І тому висновок невтішний – освітні стратегії будь-якого виду, напряду будуються пріоритетно на лінгвістичній (лексичній), а не логічній і логістичній основі.

Логічна неграмотність учителів і викладачів становить другу причину виникнення професійної некомпетентності в освітніх стратегіях і возведенням її (логічної неграмотності) до рівня глобального феномену, а не випадкового явища. Але найбільшої шкоди професійній освіті, як і освітнім стратегіям взагалі, завдають фактори, які становлять третю причину, сутність якої полягає у такому.

Викладачі, бажаючи підвищити свій науковий статус, вступають до аспірантури, докторантури. Після завершення навчання і захисту дисертації кандидати і доктори пишуть наукові статті, монографії, підручники тощо. Процедурі написання наукових текстів передують роздуми, міркування ученого. Потім процес і результати своїх міркувань учений об’єктивує у наукових текстах створених ним праць. При цьому вчений повинен дотримуватись положень, правил і законів логіки та фахової логістики, які регламентують його мислення. Але за умови, що вони є у свідомості вченого.

Частково вчений ними керується на інтуїтивній основі, оскільки цьому сприяє суб’єктивний досвід, який формується не на основі вивчення логіки, а за аналогією: інтуїтивне відчуття, що треба мислити і писати так, а не інакше. Але у ситуаціях, коли виникає необхідність визначати суттєві ознаки досліджуваних явищ і презентувати їх у наукових текстах, які наведено лише єдиним способом – побудовою визначень фахових понять, то необхідно знати сім правил побудови визначень понять [7, с. 467–468].

Крім того, необхідно мати уявлення щодо універсальних форм змісту мислення, якими у визначуваному концепті позначається у родовій ознаці предмет дослідження (або процес, або стан, або результат, або властивість), а також *фахова парадигма*. У видових ознаках зазначено результати досліджень узагальнено і певною мірою імпліцитно, тобто скрито. І якщо вчений не має таких знань, тоді визначення поняття підмінюється прийомами, які схожі на визначення (опис, характеристика, пояснення, приклад тощо) [10, с. 75–76]. Тим самим у наукові тексти проникають некоректні визначення фахових понять, множаться сутності, як у А. Гаджінського [3, с. 24–26] тощо. Зазначимо, що така “наукова” діяльність ученого доволі часто буває суб’єктивно добросовісною і сам учений не здатний “бачити” своїм, образно кажучи, не озброєним умом, розумом помилоківість своїх визначень, тверджень, суджень тощо.

Цього не знають ані учні, ані студенти, ані вчителі та викладачі, але сподіваються, що, опанувавши подібні “наукові” тексти, визначення понять, вони стануть професійно компетентними. Авторитет ученого, а не логічна та логістична коректність створюваних ним наукових текстів, цьому лише сприяє. У

свідомість учнів, студентів, які користуються такими текстами, проникає неусвідомлювана ними помилковість, котра породжується ученими. Саме тому ця причина для професійної, а не професійної освіти (яка здійснюється переважно на лексико-образній основі) найбільш трагічна, оскільки впливає на професійну підготовку і тих, хто займається самоосвітою і навіть не підозрює, що насправді така “освіта” формує примарну “компетентність”.

Можливо наші твердження комусь можуть здатися образливими. Але образливих переживань не може бути, оскільки на запитання “Чи знаєте Ви логіку і використовуєте її засоби, методи в своїй педагогічній або науковій діяльності?” існує лише дві відповіді. Перша – знаю і використовую. Очевидно, що ображатись немає підстав. Якщо ж відповідь протилежна, то підстав для образливих переживань ще менше.

Логіку вивчати потрібно і, зокрема, її практичне втілення в освітні стратегії будь-якого змісту. Предметний зміст реалізації логістичної парадигми складається із двох частин. Перша – базова, включає основи традиційної, Аристотелевої логіки. Вона передбачає викладення сутності логіки як науки, яка вивчає і досліджує положення, правила та закони формального мислення, а не його сутність, види мислення тощо (це предмет психології), логічні форми мислення, елементи логічних форм мислення, логічні операції, правила побудови визначень понять та інші аспекти логіки. І використовувати ці знання повинні викладачі в процесі викладення ними змісту тієї чи іншої дисципліни, теми тощо. Але зміщуючи акцент не тільки і не стільки на змістові, який презентований лексичними засобами і студентам певною мірою зрозумілий, а на логічних складових, а також термінах і концептах, якими вчені позначають свої думки, роздуми, міркування у наукових текстах.

Важливо звернути увагу на ту обставину, що логіка як наука не має безпосереднього стосунку до дійсності, а тільки до правил і законів міркувань про досліджувану вченим дійсність. У зв'язку із цим доречно навести зауваження Ф. Енгельса: “Забавне змішування математичних дій, що допускають матеріальний доказ, перевірку, – бо вони основані на безпосередньому матеріальному спогляданні, хоч і абстрактному, – з такими *суто* логічними діями, які допускають лише доказ шляхом умовиводу і яким, отже, не властива позитивна достовірність, притаманна математичним діям..., а як багато з них виявляються помилковими!” [12, с. 582–583].

Правила логіки є універсальними для всіх наук, як і правила математики. Але як тільки вчені починають цілеспрямовано використовувати правила, а також засоби і методи логіки в тій чи іншій науці та відповідній дисципліні, логічні – універсальні – форми мислення семантизуються спеціально-науковим змістом – економічним, соціологічним, психологічним тощо. І такі семантизовані фаховим змістом конкретної науки універсальні логічні форми вже не є *суто* логічними, оскільки в ці логічні форми дається те, від чого логіка, як універсальна наука, відволікається. І ми називаємо її логістикою так само, як і математики стали називати таку семантизовану математику логіку терміном “логістика” [7, с. 300]. Зазначимо, не логічну математику, а навпаки, оскільки у виразі “математична логіка” суб'єктом постає саме логіка як мистецтво міркувати, а не математика як мистецтво рахувати. І така семантизована логіка постає у вигляді логіс-

тичного розділу тієї чи іншої конкретної науки – економлогістики, соціологістики, юрислогістики, психологістики тощо.

У цих розділах логіка та її засоби стають головними інструментами наукового стилю й образу мислення спеціаліста: мислити, міркувати та виражати процес і результати свої міркувань учені, вчителі, викладачі, студенти як майбутні спеціалісти повинні так, як вимагають правила і закони логіки. Але ці правила і закони логіки вже семантизовані спеціально-науковим фаховим змістом – юридичним, соціологічним, психологічним тощо, і стають *логістичними* правилами та законами, оскільки до логічних, формальних правил, додаються правила і закони семантизації логічних форм. Їх неможна порушувати. Іншими словами, якщо логічні правила і закони не мають прямого стосунку до дійсності, то логістичні правила та закони здобувають специфічний зміст і статус конкретної науки. Ці правила і закони поєднують в собі й предметний зміст, наведений у наукових текстах у словесній формі, і термінологічній та концептуальній формах. І розуміння цієї предметної сфери постає в тому, щоб “осягнути специфічну логіку специфічного предмета” (К. Маркс).

Розробку правил і законів семантизації логічних форм мислення спеціально-науковим змістом, а також упровадженням цих правил і законів у педагогічний процес та наукову діяльність студентів, викладачів, а також учених, треба починати у магістратурі. Така комплексна програма розробляється в Класичному приватному університеті м. Запоріжжя за активної підтримки ректора В. Огаренка.

Поставлену в нашому дослідженні ідею логістичної парадигми та її впровадження в освітню стратегію вищої фахової освіти ми позначаємо терміном “логістична фаховізація” вищої освіти, підкреслюючи тим самим процедурно-прикладний і її технологічний характер, який висвітлено в одній із наших робіт на прикладі вищої психологічної освіти [6]. За своєю технологією цей напрям належить до практичних розділів педагогіки і виконує різноманітні функції логістичного аналізу наукових текстів у процесі підготовки магістрів: компілятивну, експлікативну, креативну, інквізиторську та ін. Аналогічні функції пропонує, наприклад, Ж.-К. Гарден [4, с. 64–70, с. 197].

За змістом практичні розділи можуть бути подані у вигляді спецкурсів, спецпрактикумів типу “Теоретико-пізнавальні проблеми” в тій чи іншій науці, “Професіональний образ мислення спеціаліста” – юриста, економіста, психолога, соціолога тощо. Передумови цього спецкурсу закладаються в курсі “Теоретико-пізнавальні проблеми” з акцентом на головне джерело походження проблем, що пов’язані з порушенням правил і законів логіки та фахової логістики.

Такий спецкурс передбачає визначення поняття “професіональний образ мислення” спеціаліста як предмет спеціально-наукового дослідження та вивчення, різницю між мисленням як психічним процесом (предмет психології), і образом мислення як статичним утворенням, опредметненим у фахових наукових текстах (текстовізований і, разом із тим, педагогізований предмет, оскільки постає у вигляді наукового знання). Досліджуючи джерела і механізми походження “образу мислення” як статичного утворення, виділяємо чотири види інтелектуальних гностичних дій, які здійснює вчений у процесі створення ним наукових текстів: лінгвістичні, логічні, логістичні, парадигмальні. Алгоритмізація інтелектуальних гностичних дій надає “образу мислення” вченого, викладача і студента,

як майбутнього спеціаліста, *логістичну розмірність* їх думок, роздумів, міркувань, на відміну від *математичної розмірності* законів, закономірностей досліджуваних або досліджених явищ, і тим самим закладає основи логістичної коректності створюваних ними наукових текстів підручників, статей, текстів дипломних робіт, дисертацій тощо. І відповідно, професіональний образ мислення та фахового розуміння.

Таким чином, комплексна програма зорієнтована на практичне впровадження логістичних засобів в освітню стратегію Класичного приватного університету, яка буде сприяти підвищенню логістичної грамотності майбутніх спеціалістів.

Разом із тим очевидно, що потрібні державні програми більшого масштабу, які були б спрямовані на формування логістичної грамотності, починаючи з перших класів і закінчуючи підготовкою науково-педагогічних кадрів найвищого рангу. Необхідно, на наш погляд, логістичну парадигму зробити своєрідним культом в освітній стратегії сьогодення. Ми розуміємо, що зробити це буде зовсім непросто, але робити це треба неодмінно.

**Висновки.** Отже, розглянуто освітні стратегії, які виникають у суспільстві під впливом різноманітних факторів. Ті чи інші фактори призводять до зміни змісту освітніх стратегій, виникнення нових напрямів, їх спрямованості на задоволення суспільних потреб у певний період розвитку і суспільства, і освіти взагалі. Зміна змісту освітніх стратегій, яка зумовлюється розвитком суспільства і появою нових суспільних потреб, доволі часто негативно впливає на формування *професіональної компетентності* спеціалістів через не завжди усвідомлювану втрату суворих засобів утворення нових наукових напрямів, нових дисциплін, методів контролю за їх якістю тощо.

У статті запропоновано паралельно із природничо-науковою парадигмою як пріоритетною у ВФО та її математичними засобами суворості формування фахових наукових знань іншу – логістичну парадигму, яка базується на використанні суворих правил і законів логіки, термінології, концептології та фахової логістики. Саме ці правила та закони і задають, визначають *логістичну розмірність* фахових міркувань усіх учасників педагогічного процесу.

#### Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5–15.
2. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
3. Гаджинский А.М. Логистика / А.М. Гаджинский. – М. : Маркетинг, 2002. – 408 с.
4. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : “Прогресс”, 1983. – 295 с.
5. Жорнова О. Дискурс модернізації освіти: чи впізнана освітня реальність? / Ольга Жорнова, Олена Жорнова // Вища школа. – 2012. – № 1. – С. 32–42.
6. Коваленко В.О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
8. Косова Б. Криза освіти і завдання університетів та суспільних наук / Б. Косова // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 16–23.

9. Кукін О. Стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти України / О. Кукін // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 28–36.

10. Логіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.Д. Титов та ін. ; [за заг. ред. проф. В.Д. Титова]. – Х. : Право, 2005. – 208 с.

11. Луговий В.І. Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти / В.І. Луговий // Вища освіта України. – Додаток 3 (Т. 7). Тематичний випуск “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти”. – 2007. – С. 53–60.

12. Маркс К. Твори : в 30 т. : пер. з 2-го рос. вид. / К. Маркс, Ф. Енгельс. – К. : Видавництво політичної літератури, 1965. – Т. 20. – 775 с.

13. Переверзев В.Н. Логистика. Справочная книга по логике / В.Н. Переверзев. – М., 1900. – 221 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Коваленко В.А. Логистическая парадигма в контексте современных образовательных стратегий**

*В статье определены факторы, влияющие на смену содержания образовательных стратегий, а также намечены теоретико-методические средства и методы в виде логистической парадигмы, которые были бы направлены на формирование профессиональной компетентности и профессионального понимания специалистов в высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** образовательные стратегии, изменение содержания образовательных стратегий, логистическая парадигма, логистическая размерность, профессиональная компетентность, профессиональное понимание.

**Kovalenko V. Logistics Paradigm within Modern Educational Strategies**

*The article determines factors affecting the change of educational strategies content, it also outlines theoretical and methodological means and methods as logistics paradigm that would be aimed at building experts' professional competence and special purpose understanding in the field of Specialized Higher Education.*

**Key words:** educational strategies, change of educational strategies content, logistics paradigm, logistics dimension, professional competence, special purpose understanding.

### ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ Й ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН

*У статті на підставі аналізу праць науковців, що досліджували правовідносини учасників у галузі освіти переважно за радянських часів, з'ясовано й охарактеризовано особливості сучасних освітніх правовідносин, в які вступають учасники освітнього процесу, що виявилися підґрунтям для визначення й теоретичного обґрунтування правових засад у галузі освіти.*

**Ключові слова:** освітні правовідносини, право на освіту, суб'єктивне право, учасники освітнього процесу.

Зміни в політичному устрої держави і суспільства безперечно спричинили зміни в усіх галузях життєдіяльності нашої держави, що, у свою чергу, вплинуло на необхідність урегулювання відносин з урахуванням цих змін. Освітня галузь, що потребує на сучасному етапі розвитку української держави правового регулювання, є певним відображенням змін у суспільстві, а отже, однозначно не може залишатися незмінною, іноді повинна в першу чергу реагувати на ті зміни, котрі відбуваються.<sup>1</sup>

У сучасних умовах значного поширення набула теза про освіту як стійку, самостійну галузь предметно-практичної діяльності суспільства і держави, що поступається за кількістю учасників у ній лише виробничій галузі суспільства. Безпосередньо або опосередковано кожний член суспільства має стосунок до освіти. Галузь освіти поряд із сімейними, економічними, політичними і релігійними інститутами справедливо визначається одним із провідних соціальних інститутів, що відповідає за передачу й забезпечення засвоєння досвіду від покоління до покоління у вигляді знань, умінь, культури тощо, функціонування якої забезпечується стійкими потребами суспільства, держави й особистості.

Завдяки принциповому оновленню підходів до цілей і змісту освіти виявився специфічний характер "відносин навчання і виховання", чіткіше позначився зв'язок цих відносин із принципом свободи освіти і правом на освіту, яке стало розглядатися не тільки в соціальному, а й у природно-правовому контексті. Це спричинило дослідження проблеми галузевої належності правовідносин у галузі навчання і виховання, які в умовах скасування державної монополії на освіту та становлення нової освітньої практики набули нових рис і не могли бути врегульовані виключно в межах адміністративно-правового поля.

**Мета статті** – з'ясувати й охарактеризувати особливості сучасних освітніх правовідносин, в які вступають учасники освітнього процесу.

Право на освіту, що пройшло певний етап історичного визначення й закріплення, характеризується на сучасному етапі розвитку суспільства як право людини на здобуття певного обсягу знань, культурних навичок, професійної орієнтації, які необхідні для нормальної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства [6]. Сьогодні важко уявити людину цивілізованого суспільства, яка б не реалізувала це право у власній життєдіяльності.

З урахуванням пропозицій провідних дослідників права на освіту, Р. Валєєв сформулював дефініцію “право на освіту” як передбачені нормами міжнародного та національного права вид і міра можливої поведінки (діяльності) людини, яка спрямована на розвиток власної індивідуальності та особистості шляхом здобуття, розвитку, тренінгу знань, умінь, навичок, компетенцій, поглядів, переконань, досвіду, здібностей у ході власної цілеспрямованої діяльності учіння та діяльності викладання (наукового керівництва, наукового консультування) [3, с. 18].

Право на освіту – суб’єктивне право, яке виявляється у правовідносинах, що виникають стосовно надання й отримання освітніх послуг між різноманітними суб’єктами навчально-виховного процесу, воно характеризує міру свободи можливої та необхідної поведінки, тобто обсяг того, що може зробити людина, належить особисто кожному громадянину, кожному суб’єкту.

Загальна теорія права характеризує правовідносини як суспільні відносини, що регулюються нормами права, у змісті яких взаємні права й обов’язки суб’єктів. При визначенні права на освіту мова йде про правовідносини, що виникають стосовно отримання та надання освітніх послуг. Саме такі правовідносини визначаються як освітні правовідносини. Для того, щоб з’ясувати суть освітніх правовідносин, треба визначити й охарактеризувати їхню структуру.

Як і всі інші правовідносини, що виникають у державі, освітні правовідносини складаються із суб’єктів, об’єкта та змісту. Суб’єктами освітніх правовідносин є учасники освітнього процесу, що взаємодіють між собою на підставі певних нормативно-правових актів, тобто це всі ті особи, котрі мають стосунок до освітнього процесу: особи, які навчаються; навчальні заклади; засновники навчальних закладів; органи управління освітою; органи управління навчальним закладом; працівники навчальних закладів (педагогічні працівники, адміністративні працівники, навчальний і технічний персонал); трудовий (педагогічний та адміністративний) колектив навчального закладу; громадські організації, що діють у сфері освіти; держава як суб’єкт визначення та реалізації освітньої політики. Однак, незважаючи на різноманіття суб’єктів освітніх правовідносин, їм усім притаманна одна риса – правосуб’єктність, тобто здатність бути носієм юридичних прав та обов’язків. Саме завдяки правосуб’єктності, тобто обсягу прав та обов’язків, якими наділений той чи інший учасник освітнього процесу, можна охарактеризувати його правовий статус.

Об’єктом освітніх правовідносин є те, на що ці правовідносини були спрямовані, заради чого вони виникають. Відповідно до визначення права на освіту, мета виникнення освітніх правовідносин – надання й отримання освітніх послуг. Отже, одна сторона такі послуги надає, інша – їх отримує. Виходячи із цього, об’єктом освітніх правовідносин можна назвати нематеріальні, духовні блага, на опанування якими в межах процесу навчання та виховання спрямовано інтерес суб’єктів, що мають право на освіту, тобто це зміст, обсяг, рівень і характер знань, умінь, навичок, котрі здобувають особи, які навчаються, а також умови, що забезпечують якість та ефективність освітнього процесу, якість навчання та якість виховної діяльності.

Зміст будь-яких правовідносин, зокрема й освітніх, складається із суб’єктивних юридичних прав та юридичних обов’язків. Суб’єктивні права – це передбачена змістом правових норм міра можливої поведінки суб’єктів із метою



задоволення ними особистих або суспільно значущих потреб та інтересів. Юридичні обов'язки – передбачена правовими нормами міра належної активної або пасивної поведінки суб'єктів в інтересах правомочних осіб (тобто осіб, що є носіями суб'єктивного права). Кожному суб'єктивному праву завжди відповідає юридичний обов'язок, оскільки права одних суб'єктів завжди реалізуються завдяки виконанню своїх обов'язків іншими. Цей процес є взаємопов'язаним: без обов'язків немає прав і без прав немає обов'язків.

Протягом усієї радянської епохи сфера освіти належала до великої галузі соціально-культурного будівництва, різноманітні суспільні відносини якої регулювалися адміністративним правом. У радянській юридичній літературі адміністративне право розглядалося як профільююча, традиційна галузь права, яка поряд із правом державним, кримінальним і цивільним утворює “головну основу, обов'язкову частину системи права” [11, с. 189], котре регулює ті суспільні відносини, які складаються у процесі управління або здійснення управлінської діяльності, і характеризується застосуванням імперативного методу – “методу владних приписів, методу владарювання”.

Управлінський характер адміністративно-правових відносин науковці пояснювали тим, що вони складаються у зв'язку зі здійсненням завдань і функцій виконавчо-розпорядчої діяльності, тобто повсякденного та безпосереднього керівництва господарським, соціально-культурним та адміністративно-політичним будівництвом.

Виходячи саме із цього розуміння сутності адміністративного права, В. Андреев і М. Малеїн [2, с. 33–34] не виявляли адміністративно-правових відносин у галузі соціально-культурної діяльності, вважаючи відносини, що виникають у ній, цивільно-правовими. Зокрема, В. Андреев пропонував зарахувати їх або до відносин із соціального забезпечення, або до особистих відносин немайнового характеру, мотивуючи свою пропозицію тим, що соціально-культурна діяльність як правило не має владного характеру, оскільки відносини між громадянами і соціально-культурними установами (зокрема навчально-виховними закладами) не є адміністративно-правовими, бо в них немає характерних для адміністративно-правового регулювання ознак влади – підпорядкування [2].

Проте переважна більшість учених, розглядаючи адміністративне право як загальну теорію радянського державного управління, простежували наявність адміністративно-правових відносин у всіх суспільних сферах, застосовуючи при цьому розширене тлумачення характеру цих відносин. Поряд із традиційними “класичними” відносинами влади-підпорядкування дослідники обмежували особливу галузь адміністративно-правових відносин, що виникають без участі органу державної влади. Зокрема, вивчаючи правове становище громадян у галузях державного управління, науковці зазначали, що в галузі соціально-культурного будівництва є принципово інші відносини, не схожі на “класичні” адміністративно-правові. Ці відносини виникають “не в процесі здійснення державної влади”; вони складаються між громадянами та соціально-культурними установами як “рівноправними” суб'єктами. Такі відносини є адміністративно-правовими внаслідок того, що “вони мають державний, офіційний характер, оскільки є засобом реалізації особливих державних функцій” [8, с. 58].

Розширене тлумачення адміністративно-правових відносин припускало, що вони можуть виникати без участі органу державної влади. Зокрема, Г. Петров

стверджував, що виникнення адміністративно-правових відносин можливе “між усіма суб’єктами адміністративного права в будь-якому їх поєднанні” і не лімітується участю в них органів державного управління і громадських організацій, наділених державою владними повноваженнями [9, с. 18–19].

Усупереч наведеним твердженням Г. Дорохова вважала, що “використання владних повноважень не завжди спрямовано на підпорядкування, на нав’язування волі керівника керованому”, оскільки, на її думку, можливим є “гармонійне поєднання їхніх інтересів” у межах адміністративно-правових відносин [4, с. 15]. З точки зору дослідниці, прикладом тому слугують “педагогічні відносини”, що регулюють “безпосередній “виробничий” процес навчання і виховання”. Таким чином, на думку Г. Дорохової, адміністративно-правові відносини явно домінували у сфері народної освіти і були представлені відразу двома різновидами – “класичними” відносинами влади-підпорядкування (“організаційними”) і адміністративно-правовими відносинами “горизонтального типу” (“педагогічними”). Останнім Г. Дорохова надавала особливого значення, називаючи їх основними відносинами системи народної освіти, тим “ядром”, навколо якого об’єднуються всі інші, зокрема й “організаційні” відносини. Таке розуміння проблеми дало дослідниці змогу поставити питання про самостійність і цілісність правовідносин системи народної освіти як особливого виду адміністративно-правових відносин, що мають до того ж специфічний метод регулювання [5, с. 14]. Отже, дослідження правовідносин у сфері народної освіти, проведені Г. Дороховою із застосуванням методів структурно-функціонального аналізу, започаткували один із перспективних напрямів системного вивчення правовідносин цієї сфери. Досліднику вдалося не тільки встановити специфічний характер “педагогічних відносин” (особливо стосовно методу правового регулювання), а й забезпечити життєздатність цього підходу.

Одночасно прийняття “Основ законодавства про народну освіту” сприяло виробленню принципово іншого підходу, початок якого було покладено відомим теоретиком права С. Алексєєвим у 1976 р., що заявив про появу “підстави для обговорення питання про початок процесу формування комплексної спільності, що виражає специфіку правового регулювання суспільних відносин, які забезпечують виховання і навчання підростаючого покоління” [1, с. 224].

На думку Г. Сапаргалієва, нове законодавство про народну освіту започаткувало формування комплексної галузі законодавства. Предметом правового регулювання цієї галузі є основні відносини системи народної освіти – відносини з навчання і виховання громадян, так звані “навчальні” або “навчально-виховні” [10, с. 83]. Підкреслюючи особливу значущість “навчальних відносин” для всієї системи “відносин із народної освіти”, дослідник акцентував увагу на тому, що “в процесі виховання та навчання реалізується дароване конституцією право громадян на освіту”. Усі інші відносини системи освіти лише сприяють тому, щоб право на освіту “з реальної можливості перетворилося на реальну дійсність” [10].

Так, уперше було продемонстровано, що конституційне право громадян на освіту є джерелом особливих (“навчальних”) відносин, які являють собою системоутворювальне ядро комплексної спільності “відносин із народної освіти”.

Вибір терміна “навчальні відносини” Г. Сапаргалієв обґрунтовував тим, що “учень є не пасивним суб’єктом, на якого тільки впливають, а є активним

суб'єктом пізнання" [10], проте цей термін не відповідав офіційно визнаним педагогічним уявленням про навчальний процес, центральною фігурою якого повинен був виступати педагог, і тому не набув поширення.

Проте вивчення освітньо-виховної діяльності виключно в межах адміністративно-правового поля призводило до неповного розуміння не тільки права на освіту, а й відносин, що випливають із цього права, суть яких тісно узгоджувалася із методами адміністративно-правового регулювання. Це відповідало логіці та реаліям радянської правової системи, яка виключала саму можливість використання елементів диспозитивного методу правового регулювання.

Таким чином, логіка адміністративного права, прикладена до галузі народної освіти, призводила до ігнорування специфічних цілей і основного змісту освітньої діяльності, спотвореного трактування правосуб'єктності учнів.

Проте в радянський період відносини в галузі освіти розглядалися переважно як об'єкт адміністративно-правового регулювання. Специфіка правовідносин у галузі народної освіти хоча й відзначалася радянськими дослідниками, але не була системно осмислено і вивчена. Це значною мірою пояснюється тим, що притаманні їй особливості не могли чітко виявитись, оскільки ні на практиці, ні в радянському праві не були реалізовані принципи пріоритету прав людини і свободи освіти. Вивчення "правовідносин із народної освіти" в рамках адміністративно-правового поля давало змогу лише констатувати наявність особливостей таких правовідносин як різновиду "адміністративно-правових відносин горизонтального типу".

Разом із тим завдяки науковим розвідкам радянських учених, насамперед дослідженням С. Алексєєва, Г. Дорохової, Г. Сапаргалієва, були створені теоретико-методологічні передумови для системного вивчення правовідносин, котрі виникають у галузі народної освіти як комплексної правової спільності, що має як ключовий елемент системи специфічні ("навчальні") відносини, котрі впливають із конституційного права громадян на освіту. Фактично дослідження цього періоду, як стверджує В. Спаська [11], заклали основу наукової традиції вивчення освітніх правовідносин як самостійного виду правовідносин, особливостей їх змісту, правового статусу суб'єктів і методу правового регулювання.

З урахуванням підходів різних фахівців, Р. Валєєв [3, с. 39–40] наводить перелік узагальнених типів суспільних *відносин щодо освіти*:

1) конституційно-правові відносини – щодо визначення та здійснення державної освітньої політики, тобто ті, що "визначають компетенцію вищих державних органів у галузі освіти" [13];

2) адміністративні відносини, які виникають між суб'єктами управління та підпорядкування у галузі освіти;

3) відносини соціального забезпечення учасників освітніх правовідносин;

4) трудові відносини, у які вступають освітяни;

5) цивільно-правові відносини щодо надання освітніх послуг;

6) відносини стосовно авторських та суміжних прав;

7) відносини, врегульовані сімейним правом, у тому числі в частині надання освіти у сім'ї;

8) фінансові відносини, у які вступають навчальні заклади, їх структурні підрозділи, органи управління освітою, їх працівники;

9) господарські відносини, у які вступають навчальні заклади, їх структурні підрозділи, органи управління освітою тощо;

10) податкові відносини, у які вступають навчальні заклади, їх структурні підрозділи, органи управління освітою тощо;

11) бюджетні правовідносини, у які вступають навчальні заклади, їх структурні підрозділи, органи управління освітою тощо;

12) земельні відносини, у які вступають навчальні заклади, їх структурні підрозділи, органи управління освітою тощо;

13) безпосередньо освітні правовідносини (педагогічні відносини як їх складову або тотожний феномен).

Неоднорідність відносин стосовно освіти, з одного боку, дає підстави автору стверджувати, що освітнє право (як комплексний міжгалузевий правовий інститут) не має власного предмета, а з іншого боку, можна оцінити, що освітнє право “інтернує” власний предмет у різні галузі права, “тим самим отримуючи ще один атрибут галузі права” [13].

**Висновки.** Отже, право на освіту, що на сучасному етапі є суб’єктивним правом кожної людини, заклало підґрунтя для виникнення правовідносин у галузі, котра забезпечує реалізацію цього права. Такі правовідносини мають свої особливості, надають особливого статусу учасникам і визначають методи правового регулювання таких правовідносин, у зв’язку з чим науковцями визначено необхідність теоретичного обґрунтування засад освітнього права.

#### Список використаної літератури

1. Алексеев С.С. Структура советского права / С.С. Алексеев. – М. : Юрид. лит., 1975. – 258 с.
2. Андреев В.С. Социальное обеспечение в СССР : учебное пособие / В.С. Андреев. – М. : Знание, 1968. – 79 с.
3. Валеев Р.Г. Освітнє право України : навч. посіб. / Р.Г. Валеев. – Луганськ, 2011. – 287 с.
4. Дорохова Г.А. Законодательство о народном образовании (теоретические проблемы совершенствования) / Г.А. Дорохова. – М., 1985.
5. Дорохова Г.А. Теоретические проблемы совершенствования законодательства о народном образовании : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра юрид. наук / Г.А. Дорохова. – М., 1982.
6. Конституційний Суд України: Рішення у справі про доступність і безоплатність освіти від 04.03.2004 р. № 5-рп/2004.
7. Малеин Н.С. Гражданско-правовое положение личности в СССР / Н.С. Малеин. – М. : Наука, 1975. – 399 с.
8. Новоселов В.И. Правовое положение личности в отраслях государственного управления / В.И. Новоселов. – Саратов, 1977.
9. Петров Г.И. Советские административно-правовые отношения / Г.И. Петров // Ученые записки Ленинградского юридического института. – Л., 1972.
10. Сапаргалиев Г.С. Основания возникновения правоотношений в области народного образования / Г.С. Сапаргалиев // Известия АН Казахской ССР. Серия : “Общественные науки”. – 1976. – № 4. – С. 83.
11. Спасская В.В. Образовательные правоотношения: вопросы теории / В.В. Спасская. – М., 2005.
12. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права / В.М. Сырых. – М., 2002.
13. Шкатулла В.И. Образовательное право : учебник для вузов / В.И. Шкатулла. – М., 2001.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.*

**Коваленко Д.В. Проблема определения и характеристики современных образовательных правоотношений**

*В статье на основе анализа работ ученых, исследующих правоотношения участников в сфере образования преимущественно в советское время, определены и охарактеризованы особенности современных образовательных правоотношений, в которые вступают участники образовательного процесса, что стало основой для определения и теоретического обоснования правовых основ в области образования.*

**Ключевые слова:** образовательные правоотношения, право на образование, субъективное право, участники образовательного процесса.

**Kovalenko D. The problem of determination and characteristic of modern educational legal relationships**

*In the article the peculiarities of modern educational legal relationships in which enter the participants of educational process are determined and characterized on the basis of analysis of scholars' works about legal relationships in the sphere of education in the Soviet period. These peculiarities became the basis of determination and theoretical substantiation of legal bases in educational sphere.*

**Key words:** educational legal relationships, right to education, subjective right, the participants of educational process.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ  
РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ  
ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ  
У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

*Проаналізовано вітчизняну нормативну базу з підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Визначено перспективні шляхи розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ на курсах підвищення кваліфікації у чинному нормативному полі.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, майстер виробничого навчання ПТНЗ, нормативна база підвищення кваліфікації.

На сьогодні внаслідок потреб різних галузей економіки нашої держави у кваліфікованих робітничих кадрах першочергового значення набуває модернізація й оновлення засад підготовки кваліфікованих працівників у професійно-технічних навчальних закладах (далі – ПТНЗ) різних типів, на що вказано у Законах України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту” та інших державних документах. У зв’язку із цим підсилюються вимоги до кваліфікації майстрів виробничого навчання.<sup>1</sup>

Майстри виробничого навчання (код Класифікатора професій України № 3340) є ключовою ланкою навчально-виробничої роботи ПТНЗ, зокрема, ними проводяться практичні заняття відповідно до навчальних планів і планів виробничого навчання, а також забезпечуються необхідні умови для продуктивної праці та виробничого навчання учнів. При цьому від майстрів виробничого навчання очікується виявлення педагогічного такту в спілкуванні з учнями, вимогливість, об’єктивність, дбання про розвиток здібностей та талантів учнів, їхня підготовка до самостійного трудового життя у мінливих соціально-економічних умовах [8, с. 10].

Провідною умовою успішності професійної діяльності майстра виробничого навчання ПТНЗ виступає його педагогічна майстерність – професійна якість, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни досягати запланованих результатів у навчанні та вихованні учнів.

Утім, аналіз діючих кваліфікаційних характеристик майстрів виробничого навчання ПТНЗ засвідчує, що високий рівень їхньої педагогічної майстерності як результат цілеспрямованої спеціальної підготовки формально не виступає необхідною вимогою до цієї категорії педагогічних працівників [4]. На практиці це означає, що майстри виробничого навчання у своїй більшості не мають спеціальної педагогічної підготовки, і тому ефективність їхньої педагогічної роботи залежить від випадкових чинників. Таке положення є вкрай небажаним, адже на сьогодні доведено, що успіх будь-якого навчання, перш за все, залежить від педагогічних здібностей, умінь педагога, його майстерності.

Певною мірою зазначений недолік покликано виправити підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання державних професійно-технічних навчальних закладів, що виступає цілеспрямованим безперервним удосконаленням їхньої педагогічної та фахової майстерності, професійних знань, умінь і навичок, є їх прямим службовим обов'язком і здійснюється протягом усієї трудової діяльності [13]. При цьому організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі їх стажування на підприємствах, в установах, організаціях належить до основних повноважень і напрямів діяльності професійно-технічного навчального закладу [9] і має здійснюватися не рідше ніж один раз на п'ять років із відривом або без відриву від виконання майстром основних професійних функцій [10].

Окремі аспекти розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації висвітлено у ряді кандидатських і докторських дисертацій. Зокрема, інтерес становлять праці Г. Басаргіної [2], О. Кривошеєвої [5], В. Кузнецова [6], Ю. Торби [14], Л. Шевчук [15], О. Юртаєвої [16], О. Ягупової [17], у яких науково обґрунтовано форми і методи розвитку зазначеної педагогічної якості. Утім аналіз наявних публікацій продемонстрував, що у них не здобули належного наукового осмислення питання розвитку педагогічної майстерності на курсах підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ у контексті діючого нормативного поля.

**Мета статті** – уточнити організаційно-нормативні засади підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ у контексті розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Відповідно до концептуальних положень, на яких організовано систему 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.), система підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ в інтенції має:

- задовольняти освітні потреби майстрів різних профілів (металургійного, будівельного, швейного, транспортного та ін.);
- урахувати потреби майстрів, які працюють із різним контингентом студентів (дівчата, юнаки, студенти з виробничим досвідом або без та ін.);
- урахувати різницю у стажі та професійному досвіді майстрів виробничого навчання;
- задовольняти індивідуальні освітні запити кожного майстра.

Крім необхідності врахування зазначених положень, наш багаторічний досвід роботи з майстрами виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації свідчить про те, що при організації процесу розвитку педагогічної майстерності у системі підвищення кваліфікації має бути враховано:

- відсутність у деяких майстрів мотивації до безперервного розвитку педагогічної майстерності;
- сприйняття заходів із розвитку педагогічної майстерності як обов'язкової, але даремної трати часових і фінансових ресурсів;
- упереджено-негативного сприйняття майстром виробничого навчання нової інформації та досвіду колег із питань педагогічної майстерності;
- вибірково-негативного ставлення слухача до змісту, технологій і форм розвитку педагогічної майстерності.

Аналіз відповідних нормативних документів, що безпосередньо регулюють підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання, як-от Наказів МОН України “Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів” [11], “Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників” [10], проекту Тимчасового положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів України [13] та інших, засвідчив, що при розробці організаційно-нормативної бази підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ було здійснено спробу якомога більш повно задовольнити зазначені вище положення й особливості контингенту.

При цьому аналіз документів, що регламентують підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ, засвідчив, що хоча у документах орієнтованість системи підвищення кваліфікації на положення андрагогічного підходу прямо не відзначається, при їхній розробці враховано основні положення теорії освіти дорослих (андрагогіки) [3].

Згідно із чинними нормативними документами, основними видами (організаційними формами) підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ виступають: теоретичне підвищення кваліфікації з професії, предмета; підвищення кваліфікації для здобуття відповідного кваліфікаційного рівня шляхом навчання у навчально-практичних центрах (фахова складова); підвищення кваліфікації для опанування новітніми технологіями в умовах виробництва (стажування) [10]. При цьому підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ проводиться за очною, очно-заочною, очно-дистанційною формами шляхом курсового чи індивідуального навчання [8, с. 16].

У найбільш повному вигляді підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ складається з підготовчого, заочного, очного та контрольного етапів [11].

На *підготовчому етапі* професійно-технічний навчальний заклад розробляє на календарний рік план підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання в розрізі професій та надає його регіональному навчально-методичному центру (кабінету) (НМЦ ПТНЗ), який узагальнює списки учасників курсів підвищення кваліфікації у розрізі професій і координує подальші дії базових ПТНЗ, на базі яких проводиться підвищення кваліфікації, а також в установах, котрі здійснюють психолого-педагогічну та методичну підготовки. Зокрема, регіональний НМЦ ПТНЗ формує річний графік курсового підвищення кваліфікації, узгоджує його із базовим ПТНЗ, формує й уточнює списки навчальних груп (чисельністю 25 осіб) та надсилає їх установі, яка здійснює психолого-педагогічну підготовку, та базовому ПТНЗ [11].

Навчальні плани і програми підвищення кваліфікації розробляються відповідно до державних стандартів професійно-технічної освіти за модульним принципом. Вони складаються із соціогуманітарного, психолого-педагогічного, професійного, фахового, контрольно-оцінювального модулів [11].

Психолого-педагогічну та методичну складову навчального плану й програм розробляє установа, яка здійснює психолого-педагогічну і методичну підготовку, професійну складову (стажування на підвищення робітничої кваліфікації) – професійно-технічний навчальний заклад, де працює слухач, фахову складову – базовий ПТНЗ. Навчальний план та програми підвищення кваліфікації



майстрів виробничого навчання затверджує установа, яка здійснює психолого-педагогічну і методичну підготовку, за погодженням із базовим ПТНЗ [11].

Хоча на підготовчому етапі безпосередня участь майстра виробничого навчання ПТНЗ не передбачається, на ньому в змісті навчальних планів і програм формується підґрунтя для розвитку педагогічної майстерності. Від того, наскільки у цих планах буде відображена проблематика розвитку педагогічної майстерності залежить ефективність розвитку цієї професійної якості на наступних етапах підвищення кваліфікації.

*Заочний етап.* Після надходження уточнених списків, установа, яка здійснює психолого-педагогічну і методичну підготовку, проводить зарахування слухачів на навчання за дистанційною (кореспондентською) формою.

При цьому у нормативних документах зазначено, що обов'язковою умовою зарахування на навчання за кореспондентською формою є вільне користування програмами пакета Microsoft Office, електронною поштою, Інтернетом [11] (відзначимо, що на практиці загальний невисокий рівень комп'ютерної грамотності майстрів виробничого навчання ПТНЗ значно ускладнює дистанційну взаємодію суб'єктів підвищення кваліфікації).

Установа, яка здійснює психолого-педагогічну і методичну підготовку, надсилає діагностичні анкети до регіональних НМЦ ПТНЗ, які поширюють їх серед майстрів виробничого навчання ПТНЗ, зарахованих на навчання, та надає консультації про порядок організації цього етапу навчання. При цьому функція діагностування майстра виробничого навчання щодо професійної компетентності з метою виявлення актуальних психолого-педагогічних проблем у його діяльності покладається на методиста ПТНЗ, у якому працює майстер [11].

Результати діагностування надсилаються на електронну адресу установи, яка здійснює психолого-педагогічну і методичну підготовку. На основі отриманих результатів розробляється індивідуальний план самостійної роботи слухача та визначається тема підсумкової (може випускової) роботи.

В індивідуальному плані зазначено: проблеми, які самостійно опрацює слухач; література з визначених проблем; період роботи над проблемами; форма звітності про роботу над визначеними проблемами – практичні завдання (реферат, конспект, практичний або дидактичний матеріал тощо); консультант із кожної проблеми [11].

Для керівництва індивідуальною самостійною роботою кожному слухачеві призначається керівник (тьютор) із викладачів установи. Цим керівником на підставі індивідуального плану розробляється програма для самостійного опрацювання слухачем проблемних питань, в якій визначається зміст і обсяг матеріалу, що підлягає вивченню, практичні завдання, джерельна база [11].

Для координації самостійної роботи передбачено індивідуальні консультації, що здійснюються викладачами з використанням телекомунікаційних технологій (електронна пошта, телефон, Skype тощо). Координатором на рівні навчального закладу є методист [11].

З метою визначення успішності самостійної роботи слухачів на заочному етапі підвищення кваліфікації проводиться самоконтроль та поточний контроль знань студентів (слухачів). Самоконтроль призначено для самооцінювання й аналізу слухачами ефективності навчальної роботи щодо засвоєння змісту тем програми. Поточний контроль проводиться шляхом оцінювання виконаних слу-

хачами практичних завдань. Результати оцінювання виконаних слухачами завдань, надіслані на електронну адресу установи післядипломної освіти, заносяться до індивідуального оцінного листа слухача [11].

На цьому самому етапі майстер виробничого навчання ПТНЗ безпосередньо за місцем роботи проходить стажування на виробництві у формальній або неформальній формі відповідно до вимог Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій і мети стажування (підвищення чи підтвердження робітничої кваліфікації) й отримує довідку про стажування від працевластувача, яка буде підставою для незалежної кваліфікаційної атестації на підвищення робітничої кваліфікації в базових ПТНЗ на очному етапі навчання [11].

Індивідуальний план стажування передбачає виконання конкретного технологічного, виробничого чи іншого професійного завдання. Обсяг індивідуального плану стажування становить не менше ніж 144 год. Терміни стажування залежать від кваліфікаційного рівня, за яким проходить стажування педагогічний працівник. Вони можуть встановлюватися у межах двох місяців [8, с. 17].

На нашу думку, розглядати виконання конкретного технологічного, виробничого чи іншого професійного завдання у рамках стажування з метою підтвердження (підвищення) робітничої кваліфікації як засіб розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ на заочному етапі підвищення кваліфікації є недоцільним. Така позиція ґрунтується на таких аргументах:

1) виконання виробничого завдання прямо не пов'язано з педагогічною діяльністю;

2) при виконанні цього завдання відсутня необхідна для розвитку педагогічної майстерності взаємодія між слухачем (майстром виробничого навчання ПТНЗ) та носієм педагогічної майстерності – педагогом закладу, що забезпечує психолого-педагогічну і методичну підготовку.

Ми виходимо з того, що на заочному етапі підвищення кваліфікації розвиток педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ може відбуватися в режимі його самостійної роботи за умови педагогічної підтримки установи, яка здійснює психолого-педагогічну і методичну підготовку.

Звертає на себе увагу те, що хоча на нормативному рівні передбачена індивідуалізація змісту самостійної роботи майстра виробничого навчання ПТНЗ на заочному етапі підвищення кваліфікації, на практиці обґрунтованих підходів до визначення цього змісту не розроблено. Зазначене зумовлює певні труднощі зі спрямуванням змісту самостійної роботи майстрів виробничого навчання ПТНЗ на розвиток тих аспектів педагогічної майстерності, що потребують найбільшої уваги. Вимагають також уваги питання розробки діагностичних засобів для самоконтролю та поточного контролю ефективності самостійної роботи майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Згідно із чинними нормативними документами, наступним етапом підвищення кваліфікації виступає *очний етап*, на якому слухачі проходять курс теоретичного навчання з проблемних питань педагогіки, психології, методики виробничого навчання, опановують новітні виробничі технології, набувають практичних умінь і навичок щодо їх застосування.

На цей етап навчання слухач вступає із заздалегідь сформованим пакетом документів, до якого входять: посвідчення про попереднє підвищення кваліфікації, свідоцтво про попереднє присвоєння робітничого розряду, довідка про на-

вчання з підвищення робітничої кваліфікації, індивідуальний план самостійної роботи, підсумкова робота, заповнена діагностична анкета [11].

На очному етапі підвищення кваліфікації проводиться діагностування рівня психолого-педагогічної та методичної, а також фахової підготовки слухачів для уточнення змісту навчання [11].

Відповідно до Тимчасового положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів України, яке хоча й має статус проекту, відображає загальні тенденції еволюції навчальних планів і програм підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ, на теоретичну підготовку відводиться не менше ніж 36 год очного навчання [13].

На очному етапі підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ приділяється увага не тільки психолого-педагогічній і методичній підготовці, а й теоретичній і професійно-практичній підготовці з використання новітніх галузевих технологій.

Професійно-практична підготовка з опанування слухачем новітніх виробничих технологій завершується виконанням кваліфікаційної пробної роботи. Результати фіксуються у протоколі атестації слухачів. Слухач, який успішно виконав пробну кваліфікаційну роботу, отримує відповідний сертифікат.

Зазначені напрями підвищення кваліфікації (психолого-педагогічна та методична підготовка, а також теоретична та професійно-практична підготовка з використання новітніх галузевих технологій) мають високий потенціал для інтеграції у контексті розвитку педагогічної майстерності, оскільки:

1) у процесі розробки змісту підвищення кваліфікації на очному етапі, як правило, застосовується комплексний підхід до структурування навчального матеріалу: пріоритет надається дисциплінам, що містять інтегрований матеріал за декількома суміжними сферами знань;

2) на очному етапі навчальний процес організовується переважно у формі інтерактивних практичних занять, часто експериментального характеру, при цьому науково обґрунтована доцільність використання у процесі підвищення кваліфікації особистісно орієнтованих технологій відкриває широкі перспективи для використання дискусій, ділових ігор, кейсів, вирішення конкретних виробничих завдань і проблем та ін. [12].

Разом із тим аналіз програм психолого-педагогічної та методичної підготовки [4; 8] дав змогу констатувати, що на сьогодні педагогічна майстерність як професійна якість не виступає цільовим орієнтиром психолого-педагогічного та методичного підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Відповідно не виступає вона й основою для визначення критеріїв ефективності підвищення кваліфікації.

Заключним етапом підвищення кваліфікації виступає *контрольно-оцінювальний етап*, на якому слухачі проходять комплексне тестування з психолого-педагогічної та методичної підготовок, проводиться конференція із захисту випускних робіт та вихідне анкетування.

На цьому самому етапі навчання незалежна кваліфікаційна комісія, що створюється базовим ПТНЗ, на основі поданих слухачами довідок про навчання з підвищення (підтвердження) робітничої кваліфікації організовує незалежне оцінювання рівня робітничої кваліфікації [8, с. 19].

Завершується навчання підсумковим анкетуванням слухачів для отримання статистичних даних про їхнє ставлення до різних аспектів підвищення кваліфікації (змісту, організації, забезпечення тощо), виявлення рівня задоволеності результатами навчання.

Майстрам виробничого навчання ПТНЗ, які виконали всі вимоги навчально-тематичного плану, виконали практичні завдання, успішно пройшли комплексне тестування з психолого-педагогічної та методичної підготовок, захистили випускні роботи, видається посвідчення встановленого зразка. У разі невиконання зазначених умов слухачеві надається додатковий термін (2 тижні) для доопрацювання, а повторне контрольне оцінювання проводиться безпосередньо в установі післядипломної освіти.

Досвід роботи НМЦ ПТНЗ України, а також закладів післядипломної педагогічної освіти, у яких проходять підвищення кваліфікації майстри виробничого навчання ПТНЗ, засвідчує, що описана схема підвищення кваліфікації має відмінності у різних регіонах України, проте ці відмінності не виходять за рамки чинної нормативної бази.

Так, наприклад, у Донецькому інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників передбачено два організаційних варіанти підвищення кваліфікації, залежно від стажу педагогічної роботи майстра виробничого навчання ПТНЗ. Зокрема, у разі стажу до десяти років – підвищення кваліфікації має інтегрувати теоретичне підвищення кваліфікації; підвищення кваліфікації для здобуття відповідного кваліфікаційного рівня, стажування; у разі стажу більше ніж десять років – підвищення кваліфікації може організовуватися за індивідуальними навчальними планами [4]. Цей досвід організації підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ використовується і НМЦ ПТНЗ у Запорізькій області [8, с. 16].

Зазначимо, що останнім часом значного поширення набуває досвід організації теоретичного навчання із проблемних питань педагогіки, психології, методики виробничого навчання на основі очно-дистанційної форми педагогічної взаємодії [4], яка дає змогу оптимізувати процес підвищення кваліфікації, значно скоротивши витрати часових і фінансових ресурсів майстрів виробничого навчання ПТНЗ, а також ресурсів закладу підвищення кваліфікації.

**Висновки.** Узагальнюючи положення чинної нормативної бази з підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ відзначимо, що вони повною мірою враховують особливості контингенту майстрів виробничого навчання і закладають основи для розвитку їхньої педагогічної майстерності, а саме:

- дають змогу побудувати процес розвитку педагогічної майстерності у логіці модульного підходу в багаторічному перманентному підвищенні кваліфікації;
- сприяють розвитку педагогічної майстерності у суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і слухачів груп підвищення кваліфікації, що ґрунтується на їхній співпраці та партнерських відносинах як рівноправних суб'єктів андрогогічного процесу.

Звертає на себе увагу варіабельність організаційних форм підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ, очевидно пов'язана, перш за все, із потребою в індивідуалізації навчання, зумовленою неоднорідністю конти-

нгенту майстрів, відмінностями в їхній базовій освіті, рівнях оволодіння виробничою професією.

Водночас аналіз змісту програм і планів психолого-педагогічного та методичного підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ продемонстрував, що педагогічна майстерність як професійна якість не виступає цільовим орієнтиром підвищення кваліфікації, а також основою для визначення критеріїв його ефективності.

При цьому аналіз нормативної бази підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ дав змогу визначити, що перспективним шляхом підвищення ефективності розвитку їхньої педагогічної майстерності в умовах чинного організаційно-нормативного поля є інтеграція психолого-педагогічної та професійно-практичної складової підвищення кваліфікації, а також розробка засобів діагностики рівню педагогічної майстерності, що можуть бути використані у поточному, підсумковому та самостійному контролі результатів підвищення кваліфікації.

Подальші наукові зусилля плануємо спрямувати на аналіз вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду системи підвищення кваліфікації, результатом якого виступатимуть актуальні педагогічні засоби розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників ПТНЗ взагалі та майстрів виробничого навчання зокрема.

#### Список використаної літератури

1. Алексеева Л.П. Личностно ориентированные педагогические технологии повышения квалификации мастеров производственного обучения учреждений НПО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Л.П. Алексеева. – Магнитогорск, 1999. – 172 с.
2. Басаргина Г.В. Педагогические условия повышения профессионализма мастеров производственного обучения в системе профессионального образования : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.В. Басаргина. – Барнаул, 2005. – 235 с.
3. Дресвянников В.А. Андрогикиа: 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. Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників: офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipo.dn.ua/ipo/>.
5. Кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів на оплату їх праці за відповідними тарифними розрядами: Затверджено заступником Міністра освіти України В.О. Зайчуком 07.05.1993 р. № 1/9-51 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vpu9.kr.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=216:2010-03-25-05-13-48&catid=40:finance&Itemid=74](http://vpu9.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=216:2010-03-25-05-13-48&catid=40:finance&Itemid=74).
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 / О.І. Кривошеєва. – Вінниця, 2007. – 20 с.
7. Кузнецов В.В. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.В. Кузнецов. – Екатеринбург, 1999. – 278 с.
8. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.В. Олійник. – К., 2004. – 489 с.
9. Організація роботи майстра виробничого навчання / [упоряд. В.І. Ковальчук, В.М. Львов, О.А. Макаренко та ін.]. – К. : Редакції газет з управління освітою, 2012. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).

10. Про затвердження Положення про професійно-технічний навчальний заклад : Постанова Кабінету міністрів України від 05.08.1998 р. № 1240 (із змінами, внесеними згідно з Постанови КМ № 783 (783-2010-п) від 27.08.2010 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1240-98-%D0%BF>.

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 науки від 29.12.2009 р. № 1238) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/proftech/4541/>.

13. Про порядок вивчення, узагальнення, поширення та практичного впровадження позитивного педагогічного досвіду та педагогічних інновацій у системі ПТО : методичні рекомендації / [укл. Н.Ю. Самойленко]. – Суми : НМЦ ПТО, 2007. – 23 с.

14. Тимчасове положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів України (проект): Додаток № 1 до спільного наказу МОН України та АПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pto.uzhgorod.ua/articles.php?cat=36>. – Заголовок з екрану.

15. Торба Ю.І. Педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.І. Торба. – К., 2004. – 260 с.

16. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.І. Шевчук. – К., 2001. – 398 с.

17. 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 / О.О. Юртаєва. – К., 2011. – 20 с.

18. Ягупова О.В. Особливості розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / О.В. Ягупова. – Х., 2009. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2013.*

---

**Ковальчук В.И. Организационно-нормативные основы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ в процессе повышения квалификации**

*Проанализирована украинская нормативная база повышения квалификации мастеров производственного обучения ПТУ. Определены перспективные пути развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ в действующем нормативном поле.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, мастер производственного обучения ПТУ, нормативная база повышения квалификации.

**Koval'chuk V.I. Organizational and regulatory foundations for the development of pedagogical skills trainers in the Vocational School of raising skills**

*Analyze the regulatory framework training trainers VET in Ukraine. Perspective Roswitha ways to improve teaching skills vocational trainers of regulatory field.*

**Key words:** pedagogical skills, master inservice training VET, normative base training.

### ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті обґрунтовано сукупність педагогічних принципів формування культури професійної взаємодії в майбутніх фахівців комерційної діяльності (професійної спрямованості, контекстного навчання, гуманітаризації, гуманізації, свідомості, природовідповідності, культуровідповідності, інтерактивної взаємодії, індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента, толерантності) та з'ясовано психолого-педагогічні умови, необхідні для їх реалізації.*

**Ключові слова:** *принципи навчання, культура професійної взаємодії, фахівці комерційної діяльності.*

Орієнтація України на входження в європейський науковий та освітній простір актуалізує проблему модернізації змісту освіти у вищих навчальних закладах. Умови сьогодення висувають особливі вимоги до компетентності, професіоналізму, культури та особистісної професійної підготовки в системі вищої освіти майбутній фахівців, зокрема фахівців комерційної діяльності, які мають не лише оперувати власними знаннями, а й бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, на високому рівні встановлювати професійні відносини з колегами, клієнтами – представниками різних країн світу, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися впродовж життя. У зв'язку із вищезазначеним провідною ідеєю багатьох досліджень, присвячених підготовці фахівців різних галузей (В. Биков, І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.), є положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії є передумовою їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку незалежно від сфери їх діяльності. Зазначене свідчить про актуальність обраної проблематики.<sup>1</sup>

Проблемі взаємодії присвячено численні дослідження російських та зарубіжних авторів, проте в них переважає вивчення окремих видів взаємодії: соціальної (Ф. Розанова, О. Хайруліна), інформаційної (Т. Чапль), соціально-політичної (Н. Кашей), міжкультурної (А. Аванесова, Н. Данилевський, М. Каган). Теоретичне осмислення спілкування й взаємодії широко представлено у філософській літературі (Л. Архангельський, І. Блауберг, М. Головка, Е. Гуссерль, Л. Коновалова, Е. Юдін). Фундаментальне методологічне значення взаємодії мають теоретичні положення вітчизняної генетичної психології та онтологічної психології особистості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк, С. Максименко, В. Романець, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Г. Дьяконов, Н. Чепелева, В. Татенко, В. Титаренко, В. Слободчиков, О. Самойлов та ін.). Проте, незважаючи на досить значну кількість публікацій у цій галузі, простежується невизначеність концептуальних основ розвитку професійної взаємодії фахівців з комерційної діяльності, а також потребує цілеспрямованого вивчення питання щодо

сукупності педагогічних принципів формування культури професійної взаємодії в майбутніх фахівців з комерційної діяльності.

**Мета статті** – обґрунтувати сукупність педагогічних принципів формування культури професійної взаємодії в майбутніх фахівців комерційної діяльності та з'ясувати психолого-педагогічні умови їх реалізації.

Мета й завдання формування культури професійної взаємодії в майбутніх фахівців комерційної діяльності, з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі, що впливають із законів теорії пізнання й передбачають вияв у відповідних умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння й об'єктом засвоєння (змістом навчання), з іншого боку, зумовлюють такі принципи.

Принцип (від лат. *principium* – начало, основа) є вихідним положенням будь-якої теорії, вчення, наукового дослідження, світогляду людини [8, с. 298]; “містком, що з'єднує теоретичні уявлення з практикою” [3, с. 35]. Принцип відображає внутрішнє переконання людини, що визначає її ставлення до дійсності, норми поведінки й способи діяльності. У філософії “принцип” розглядають як основну ідею, центральне поняття, підґрунтя системи, узагальнене положення, дія якого поширюється на всі явища сфери, з якої цей принцип було абстраговано [9, с. 382]. В. Загвязинський зазначає, що принцип – “це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методичне вираження пізнаних законів та закономірностей, це знання цілей, сутності, змісту, структури навчання, яка є вираженою у формах, що дають змогу використати їх як регуляторні норми практики” [3, с. 35]. Принцип навчання є системою вихідних, основних дидактичних вимог, установок професійного навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу.

Процес формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності має спиратися на такі принципи навчання.

**Принцип професійної спрямованості.** Визначається соціальними потребами у фахівця комерційної діяльності з високим рівнем сформованості культури професійної взаємодії. Характеризується прагненням окремої особистості здобути вищу освіту, яка дасть їй змогу стати конкурентоспроможною й мобільною на світовому ринку праці. Посилення міжнародних економічних та торговельних зв'язків в умовах міжкультурного світу й глобалізаційних процесів є тими об'єктивними факторами, які впливають на діяльність людей (педагогічну – викладачів і навчальну – студентів). Цьому принципу має відповідати зміст усіх предметів, що вивчають студенти у ВНЗ. Реалізується за таких умов: вибору компонентів системи формування культури професійної взаємодії з урахуванням профілю майбутньої професійної діяльності згідно з державними стандартами освіти, ОКХ, ОПП і моделлю фахівця комерційної діяльності; інтегрування теоретичних та практичних аспектів комерційної діяльності у сфері професійної взаємодії в змісті культури професійної взаємодії, відтворення міжпредметних зв'язків, використання яких сприятиме досягненню повноти, гнучкості та оперативності наукових знань; засвоєння способів орієнтувальної, пізнавальної й практичної перетворювальної діяльності у сфері професійної взаємодії, що дасть їм змогу набути певного особистісного досвіду професійної взаємодії, уміння самостійного здобуття нових знань і вироблення необхідних навичок критичного мислення, аналізу, синтезу, абстрагування тощо; моделювання типових ситуацій



майбутньої професійної діяльності, визначених ОПП і ОКХ; проектування й застосування технологій навчання, які моделюють ситуації професійної взаємодії фахівців з комерційної діяльності (ділові ігри, повсякденні та професійні ситуації, проблемні завдання, проектна діяльність тощо); створення професійно спрямованих ситуацій, що потребують застосування знань, навичок та вмінь у нових умовах; формування здатності до евристичних процедур і стратегій, що дасть можливість студентам і в подальшій професійній діяльності пізнавати особливості будь-якої конкретної культури професійної взаємодії та визначати її специфіку.

**Принципи контекстного навчання.** Надають змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу формування в майбутніх фахівців комерційної діяльності культури професійної взаємодії. Виокремлено такі принципи контекстного навчання: індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній фахівець; наявності цілісної інформації про сутність і структуру, а також функції професійної діяльності фахівця; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності; проблемного й діалогічного спілкування в системі “студент – викладач” і “студент – студент”; диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння студентами; єдності навчання й виховання особистості; відкритості – обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних). Урахування зазначених принципів забезпечує діяльнісний характер процесу навчання, його динамічність, тобто поетапний перехід від “навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця” через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність; гарантує диференційований характер цього процесу у вищому навчальному закладі; окреслює перспективу професійного й кар’єрного зростання молодого фахівця тощо [1].

**Принцип гуманітаризації.** Гуманітаризація означає переорієнтацію освіти “з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування у молоді гуманітарного й системного мислення” [2, с. 77]. Це пріоритетне завдання зумовлює необхідність посилення загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання у ВНЗ, спрямування освіти на всебічний розвиток особистості студента засобами всіх навчальних дисциплін. Предмети гуманітарного блоку (філософія, етика, культурологія, політологія, право, іноземні мови та інші) розширюють світогляд студентів, формують їх світосприймання, поглиблюють знання не лише рідної мови та культури, а й мови та культури інших народів, допомагають виробити ціннісні орієнтації у своєму житті. Засвоєння гуманістичного змісту дає фахівцям змогу вирішувати професійні й соціальні проблеми на благо і в ім’я людини; вільно, без забобонів спілкуватися з представниками різних культур, професій і соціальних верств тощо. Реалізується за таких умов: 1) створення у ВНЗ умов для активного, творчого й практичного освоєння студентами загальнолюдських цінностей засобами всіх навчальних дисциплін з метою формування світогляду студентів, що відповідає вимогам сучасного мультикультурного світу; 2) формування в студентів культури спілкування як у рідній культурі, так і у сфері міжкультурних відносин шляхом посилення міжпредметних зв’язків.

**Принцип гуманізації.** Означає орієнтацію вищої освіти на розвиток і становлення суб’єкт-суб’єктних відносин між викладачем та студентами, виховання в майбутніх фахівців національної гідності й поваги до інших народів. Його сут-

ність полягає у ствердженні пріоритету загальнолюдських цінностей над економічними, виробничими, технократичними та іншими цілями суспільства. Реалізується за таких умов: орієнтації навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня сформованості культури професійної взаємодії; побудови педагогічного процесу на основі діалогічних відносин між його учасниками, основою яких є взаємоповага студента й викладача, визнання їх рівноправності; надання студенту права на визначення “траєкторії” свого життя (цінності життєдіяльності, пріоритети навчальної та професійної діяльності, напрями подальшого особистого розвитку); зміни “суперпозиції” викладача й субпозиції студента на рівноправні позиції спів-робітництва, спів-дії, спів-дружності, спів-переживання, спів-відповідальності; збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних відносинах викладача й студентів, запобіганні негативним конфліктам, непорозумінням шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій осягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу. Реалізація цього принципу сприяє формуванню в майбутнього фахівця гуманізму як вершини його моральності, що знаходить свій вияв у свідомому засвоєнні універсальних цінностей загальнолюдської, національної, професійної культури; осмисленні єдності людського роду й себе як його неповторної частки, зв’язку з іншими людьми, суспільством, природою.

**Принцип свідомості.** Спрямовує на вироблення в студентів позитивного ставлення до своєї та іншої культури, свого та іншого народу (усвідомлення загальнолюдських цінностей, своєї культурної ідентичності, ціннісних орієнтацій тощо), суб’єктів професійної взаємодії – представників різних країн. Формування культури професійної взаємодії має відбуватися як свідомий процес засвоєння студентами рідної та іншої культури, засобів комунікації рідною й іноземною мовами, що стає можливим на основі взаємопов’язаного когнітивного, психоемоційного, комунікативно-діяльнісного розвитку; усвідомлення того, що їх об’єднує та роз’єднує. Реалізується через пропагування важливості відкритості особистості до розуміння й сприймання “чужого”; розвиток культурної сприйнятливості, здатності до правильної інтерпретації конкретних проявів комунікативної поведінки представників різних країн; виховання поваги до іншої культури, толерантності, емпатії до прояву культурних розбіжностей і відмінностей у представників іншої нації; усвідомлення власних стереотипів та психологічних реакцій на співрозмовника, формування критичного ставлення до стереотипів при сприйманні явищ своєї й “чужої” культури; усвідомлення природи забобонів та їх негативного впливу на міжкультурні відносини; формування готовності до компромісів, взаємних поступок на основі толерантності до інших думок, позицій, поведінки, стилю життя тощо; вироблення вміння взаємодії (співіснування) з “іншим”, прагнення до порозуміння, навичок трансформування “своє” через “чуже” та навпаки.

**Принцип природовідповідності.** Полягає в проектуванні всіх компонентів педагогічної системи з урахуванням вікових особливостей студентів, їх особистісних цілей, інтересів і потреб у сфері професійної взаємодії, а також індивідуального досвіду професійної взаємодії кожного студента. Реалізується за умови: узгодження цілей, змісту, методів і форм навчальної діяльності на кожному з етапів процесу формування культури професійної взаємодії; планування процесу

формування культури професійної взаємодії з урахуванням фізичних, інтелектуальних та психолого-емоційних ресурсів особистості студентів; забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дають змогу кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів діяльності, характеру навчального матеріалу; створити умови продуктивної спільної діяльності студентів у різноманітних професійно спрямованих ситуаціях); спрямовування студентів на самопізнання, самоосвіту й саморозвиток.

**Принцип культури відповідності.** Передбачає активізацію інтелектуальних здібностей, знань, комунікативних навичок і вмінь, розвиток особистісних якостей, збагачення індивідуального досвіду студентів, розширення їх картини світу завдяки залученню до іншої культури, зокрема культури професійної взаємодії. Реалізується за умови: формування культури професійної взаємодії на основі порівняння рідної та інших культур світу, що сприятиме їх глибшому вивченню, розширенню світогляду студентів, адаптації до мінливих умов сучасного полікультурного світу; виокремлення спільного й відмінного з метою усвідомлення студентами всього розмаїття культурних проявів; виховання майбутніх фахівців на загальнолюдських цінностях, що сприятиме досягненню взаєморозуміння з представниками інших культур, успішній співпраці партнерів у комерційній сфері.

**Принцип інтерактивної взаємодії.** Передбачає організацію комунікативно спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів; презентацію й спільне обговорення учасниками навчального процесу створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість студенту активно взаємодіяти з викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлюючи власні думки та впізнаючи чужі. Забезпечує діалогічність, розкриття й розгляд проблеми в різних аспектах, зміну традиційної активності викладача на активність самих студентів, заохочення студентів до самостійного пошуку необхідної інформації, обміну знаннями, ідеями, формування навичок взаємодії в групі, спрямованість на максимальне використання особистісного діалогічного досвіду [7, с. 30]. З метою залучення емоцій студентів після завершення певного етапу навчального процесу, доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.

**Принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента.** Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідають моделі того, хто навчається. Реалізуються через створення ситуації успіху – розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти й допомогти. Переживання, що супроводжують досягнення успіху, не тільки визначають самопочуття та задоволення собою, а й впливають на подальший розвиток, координують його темпи та спрямованість, а також спеціальну активність особистості. Технологічно ця допомога забезпечується рядом операцій особистісної підтримки, описаних К. Роджерсом: “Якщо я можу створити відносини, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх

справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, такою тонкою здатністю бачити його світ і його самого, як він сам їх бачить, тоді індивід у цих відносинах відчуватиме й розумітиме свої якості, які в минулому були ним придушені, виявить, що стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити, стане людиною, більш схожою на ту, якою він хотів би бути, буде більш самокерованим і впевненим у собі, стане людиною з більш вираженою індивідуальністю, здатною виразити себе, краще розумітиме й прийматиме інших людей, буде здатним успішно та спокійно справлятися з життєвими проблемами” [6, с. 80]. Систематичне інформування студента про досягнуті ним успіхи дає значний мотиваційний ефект, сповнює його вірою у власні сили й зміцнює прагнення вчитися. Вимагає від викладача віри в можливість студента, позитивного його сприйняття.

**Принцип толерантності** (від лат. *tolero* – нести, тримати, терпіти). Толерантність є “провідною якістю особистості, що характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної належності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, характерів, звичок” [4, с. 51]; ознакою впевненості в собі та усвідомлення надійності власних позицій; виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розумінні й узгодженні різно-рідних інтересів і поглядів без застосування тиску, переважно методами роз’яснення та переконання. Реалізація цього принципу передбачає створення позитивної суб’єкт-суб’єктної взаємодії, під час якої учасники навчально-виховного процесу (люди різних поглядів, позицій, орієнтацій) виступають рівноправними партнерами в процесі спілкування, беруть до уваги погляди один одного, визначають право на їх відмінність від власної, узгоджують свої позиції; відсутність опору (у співпраці немає переможців і переможених, опір відсутній; відбувається сумісна праця над розв’язанням проблеми; взаєморозуміння поглиблюється, формується толерантне ставлення до думок інших і відповідні відносини); реалізацію рішень (відбувається реалізація власних рішень студентів); підвищення якості прийнятих рішень (якість рішень, прийнятих спільно викладачем і студентом, значно вища, ніж прийнятих однією стороною); відсутність примусу (сприяє взаєморозумінню представників різних поколінь); відсутність використання влади (за такої ситуації знімаються захисні функції студентів і педагогів, поліпшується морально-психологічна атмосфера на заняттях та поза ними) [5, с. 66]. Позитивні почуття сприяють формуванню уважного ставлення до труднощів інших, турботи про них, відповідальності за результати своєї справи; вміння “бачити й чути” партнера та розуміти його; прийняти позицію партнера; бути тактовним, увічливим, уважним, терпимим, виявляти доброзичливість, турботливість, стримувати свої негативні емоції; переконливо й терпляче доводити свою правоту, спростовувати ті чи інші судження.

**Висновки.** Обґрунтовані принципи навчання (професійної спрямованості, контекстного навчання, гуманітаризації, гуманізації, свідомості, природовідповідності, культуровідповідності, інтерактивної взаємодії, індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента, толерантності) стали основними дидактичними вимогами до розробки системи формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців комерційної діяльності. Ці принципи нами враховано в подальших наукових розвідках, присвячених упровадженню в навчальний процес розробленої системи формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності.

**Список використаної літератури**

1. Вербицкий А.А. Рациональная работа с текстом при повышении квалификации инженерно-педагогических работников: теория и практика обучения динамическому чтению в вузе и средней школе / А. А. Вербицкий, А. А. Федорова. – Новокузнецк, 1986. – С. 106–152.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 188 с.
4. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики / Д.В. Зиновьев // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50–61.
5. Калошин В.Ф. Щоб педагогічний конфлікт не отруював життя / В.Ф. Калошин, О.О. Безносок // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 1 (19). – С. 62–66.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс // Становление человека : пер. с англ. / [общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной]. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
8. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
9. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.

*Стаття надійшла до редакції 19.02.2013.*

---

**Кожушко С.П. К вопросу о принципах формирования культуры профессионального взаимодействия будущих специалистов коммерческой деятельности**

*В статье обосновывается единство педагогических принципов формирования культуры профессионального взаимодействия у будущих специалистов коммерческой деятельности (профессиональной направленности, контекстного обучения, гуманитаризации, гуманизации, осознанности, природоответствия, культуросоответствия, интерактивного взаимодействия, индивидуальной поддержки преподавателем учебной деятельности каждого студента, толерантности), выявлены психолого-педагогические условия, необходимые для их реализации.*

**Ключевые слова:** *принципы обучения, культура профессионального взаимодействия, специалисты коммерческой деятельности.*

**Kozhushko S. On the principles of the formation of professional interaction culture in future specialists on commercial activities**

*The article substantiates the unity of pedagogical principles of the formation of professional interaction culture in future specialists on commercial activities (profession orientation, context training, humanitarisation, humanization, consciousness, nature accountability, culture accountability, interactive cooperation, individual support of student activity provided by a teacher, tolerance), it also reveals psychological and pedagogical conditions necessary for their implementation.*

**Key words:** *principles of education, culture of professional interaction, specialists on commercial activities.*

## САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкрито сутність самоактуалізації студентів медичного навчального закладу як безперервної реалізації їх потенційних можливостей, здібностей і талантів. Розкрито особливості самостійної навчальної діяльності, яка має бути організована в умовах вищого медичного навчального закладу, спрямованої на розвиток професійно значущих якостей студентів. Закцентовано увагу на самостійній роботі як провідній формі організації самостійної навчальної діяльності студентів.*

**Ключові слова:** самоактуалізація, професійно значущі якості, самостійна навчальна діяльність, самостійна робота, майбутні медики.

Інноваційні технології навчання, упровадження в практику новітніх підходів подачі інформації, яка дуже швидко оновлюється, вимагають наявності у майбутніх медиків здатності самостійно і мобільно приймати найрізноманітніші рішення стосовно значної кількості нетрадиційних професійно спрямованих завдань, котрі можуть постати перед ними у власній медичній діяльності, здатності до самоактуалізації та самонавчання. Тому одним із пріоритетних стратегічних завдань, що постають перед сучасною медичною освітою, є формування у майбутніх медиків здатності до самоактуалізації та самореалізації ще під час навчання у вищому медичному навчальному закладі, які стануть показниками самоефективності на шляху самовдосконалення його особистості. Умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно.<sup>1</sup>

Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності здобуття знань та формування умінь і навичок зумовлена тим, що нова парадигма освіти (Закони України “Про вищу освіту”, “Про освіту”) зараховує самостійну навчальну роботу до однієї з основних форм організації навчального процесу у вищій школі, здатної забезпечити самореалізацію та саморозвиток майбутніх фахівців. На сьогодні у вищих закладах освіти більшості західних країн саме самостійна робота студентів становить основу навчання. За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [3].

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні аспекти проблеми самостійної навчальної роботи: визначено концептуальні засади самостійної роботи учнів і студентів (Н. Бороздінов, Л. Вяткін, Е. Голант, О. Кірсанов, В. Ляудіс, О. Молібог, О. Савченко, М. Скаткін та ін.); наголошено на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (Л. Зоріна, Л. Кондрашова, М. Скаткін, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.); самостійну роботу розглянуто як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А. Алексюк, Б. Єсіпов, В. Козаков, П. Підкасистий та ін.); метод навчання (Ю. Бабанський, М. Дяченко, Л. Кандибович, І. Лернер та ін.); один із напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В. Беспалько, А. Матюшкін, Н. Тализіна та ін.). Значну увагу приділено управлінню самостійною пізнаваль-

ною діяльністю студентів (В. Бондар, Т. Габай, Є. Машбиць та ін.); питанням розвитку самостійної пізнавальної діяльності (Н. Половнікова, Т. Шамова, Є. Шиянов, Г. Щукіна та ін.).

Водночас аналіз наукових праць показав, що теоретичні та методичні аспекти організації самостійної роботи, зокрема з метою формування у майбутніх медиків професійно значущих якостей, недостатньо розроблені.

**Мета статті** – розкрити сутність самоактуалізації студентів медичного навчального закладу й особливості самостійної роботи, спрямованої на її розвиток.

Щодо першого завдання, то вважаємо за необхідне зацентрувати увагу на поглядах А. Адлера, який зазначав, що ми реагуємо активно і творчо на все розмаїття впливів, котрі відчуваємо у нашому житті [1], перебуваючи в активному пошуку одних вражень і нехтуючи іншими. Дослідник зазначав, що ми вибірково систематизуємо й усвідомлюємо досвід, обираємо індивідуальну схему апперцепції та формуємо чітку модель нашого ставлення до світу, отже творчо й активно сприймаємо всі оточуючі впливи. Таким чином, ядром адлеровської моделі людської природи є творчість – здатність формулювати цілі та способи їх досягнення. Вона досягає найвищого розвитку у створенні життєвого плану, який організовує життя людини у послідовний життєвий стиль. Для майбутнього медика правильно обрати життєвий план і відповідно до нього виробити свій неповторний життєвий стиль – завдання першочергової важливості. І без актуалізації процесів самоефективності, самовдосконалення, самореалізації воно не може бути вирішене.

Самоактуалізація (синонім самореалізації за А. Маслоу) – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів як здійснення своєї місії або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й прийняття своєї власної споконвічної природи, невгамовне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [4]. Отже, самоактуалізація – це прагнення людини до зростання, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей власного організму.

Самоактуалізація є діючим процесом, у якому здібності індивіда реалізуються повністю, творчо і тому радісно. Креативність, безпосередність, сміливість і наполеглива праця – основні характерні риси людей, здатних до самоактуалізації. Особливого значення набуває самоактуалізація у професійній діяльності медиків, для чого необхідна не лише наявність зазначених якостей, а й володіння визначеним професійним інструментарієм, знаннями, що забезпечуватиме результативність і ефективність праці, а також здатності до професійного зростання.

Процес самостійного навчання має бути організованим так, щоб максимально якісно й у повному обсязі відбувалось засвоєння програмного матеріалу з кожної окремої дисципліни, а також різноманітного позапрограмного матеріалу шляхом використання оптимальних форм, методів і засобів.

Відповідно до цього, можна дійти висновку, що організація і здійснення самостійної навчальної діяльності мають враховувати необхідність самоактуалізації майбутнього медика й спиратися на неї. Для цього до змісту самостійної навчальної діяльності обов'язково слід включати нетрадиційні завдання, які б вимагали концентрації й активізації всіх притаманних особистості майбутнього

медика якостей; завдань, які для свого вирішення потребують творчого підходу й емоційного піднесення, акцентуючи увагу на формуванні у студентів креативності, самостійності та здатності сміливо приймати рішення відносно вирішення певних теоретичних і практичних професійно спрямованих проблем.

Самостійна навчальна діяльність має бути організована в умовах вищого медичного навчального закладу таким чином, щоб досягнення певних цілей і реалізація певних прагнень на кожному окремому етапі навчання спонукали та стимулювали висунення нових цілей (більш високого і відповідального рівня) і появу нових прагнень (більш різноманітних, і з кожним наступним етапом вони мають бути все тісніше пов'язані з майбутньою професійною діяльністю). Постійна робота індивіда над собою приводить до появи якісно нових особистісних якостей. Якщо ці якості сприяють гармонізації відносин людини й навколишнього світу, свідчать про процес самовдосконалення.

Аналіз власного досвіду, результати опитування професорсько-викладацького складу Луганського державного медичного університету, проведення бесід, диспутів, семінарів зі студентами за тематикою досліджуваної проблеми переконують нас у тому, що недостатні й не досить задовільні результати студентів у здобутті знань шляхом самостійного їх засвоєння криються у їх неспроможності до самоактуалізації, незнанні своїх слабких і сильних сторін, що призводить до неправильного розподілу своїх психічних і фізіологічних сил та можливостей. Часто студенти навіть тоді, коли досягають певного успіху, не здатні його усвідомити і розвинути, що призводить до відчуття безпорадності у самостійному пошуку, страху перед значними обсягами інформації, які постійно збільшуються і вимагають сформованості все вищого рівня самостійності для їх засвоєння. У чому саме слід шукати вихід із такої досить невтішної ситуації?

На нашу думку, студента слід готувати психологічно до здійснення такого виду діяльності з першого дня перебування у вищій школі. Крім того, викладачі під час аудиторних занять і проведення консультативної роботи, спрямованої на надання допомоги й активізацію самостійної навчальної діяльності, мають акцентувати увагу саме на позитивних надбаннях студентів, яких вони досягли під час здійснення попередньої самостійної навчальної діяльності, що стимулюватиме організацію самостійної навчальної діяльності, забезпечуватиме зростання рівня самооцінки студента, сприятиме його самоактуалізації й самовдосконаленню через організовану самоосвіту.

З огляду на необхідність стимулювання процесів самоактуалізації й прагнення до самовдосконалення зміст навчального матеріалу, зокрема соціогуманітарних дисциплін, передбаченого для самостійного опрацювання, має відповідати таким вимогам: чіткість і логічність у своїй організації; послідовність і ієрархічність (від більш простого до більш складного); наукова обґрунтованість і об'єктивність; необтяженість надмірною затеоретизованістю; забезпеченість методичною літературою, спрямованою на роз'яснення найбільш ефективних методів і способів самостійного засвоєння знань; наявність розробленої системи, спрямованої на здійснення якісного самоконтролю; стійка проєкція на майбутню професійну діяльність.

Дотримання вищезазначеного значною мірою сприятиме прагненню студента активізувати особистісний потенціал, намаганням збагачувати і розширювати життєвий досвід, матиме позитивний вплив на підвищення можливостей щодо самоактуалізації та самореалізації майбутнього медика.



Провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів є самостійна робота, яку розуміємо як провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ, спрямовану на засвоєння ними сукупності професійних знань, формування професійно значущих якостей, зокрема самоактуалізації, самореалізації й самовдосконалення майбутніх фахівців.

Основними функціями самостійної роботи вважаємо: пізнавальну (засвоєння знань і способів діяльності); самоосвітню (формування навичок і вмінь, самостійного їх оновлення та творчого застосування); прогностичну (працюючи самостійно, студент змушений передбачати й оцінювати можливий результат і саме виконання завдання); коригувальну (вчасно коригувати свою діяльність); виховну (формує самостійність як рису характеру).

Самостійна робота має привчити студентів до самоосвіти, звички самостійно читати навчальну і наукову літературу, звертатися за довідкою до інформаційно-пошукових систем та Інтернету, оскільки інформатизація стала реальністю і систематично розширює свій вплив, особливо в галузі освіти; сприяти самореалізації студентів через стимулювальний характер взаємодії викладача (координатора, фасилітатора, тьютора) і студента, усвідомленню значущої власного розвитку, професійного становлення та самоутвердження.

Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта управління до позиції суб'єкта управління самостійною діяльністю, де "особистість – суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно перебуває у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда" [2, с. 5]. Вона спирається на сформований у студента досвід вирішення різних завдань у його різноманітній професійно спрямованій діяльності, сформовані структури індивідуального досвіду навчання. Разом з тим вона спрямована на "вирощування" нового досвіду, освоєння студентом інструментарію власного моніторингу.

За особистісно зорієнтованого підходу сутність самостійної роботи полягає у забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних можливостей, що вимагає від викладача: забезпечення взаємодії викладача і студентів; орієнтацію на активну позицію, саморозвиток і самореалізацію особистості.

Під час організації самостійної роботи виходимо з того, що студент має право на вибір, який може бути реалізований, якщо система завдань має гнучкий, варіативний характер; виступає не лише виконавцем, а й співавтором завдання, тобто може уточнити, переформулювати один із варіантів завдання, або замінити його, погодивши свої наміри з викладачем; отримує кваліфіковану індивідуальну консультацію викладача на будь-якому етапі виконання завдання.

Самостійна робота є ефективнішою, якщо вона парна чи в ній беруть участь три особи. Групова робота підсилює фактор мотивації, взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів дякуючи взаємному контролю, збагачує особистий досвід.

Шлях до самоосвіти проходить через самостійну роботу, яка є однією з провідних форм навчальної діяльності у магістратурі. Згідно із загальними даними, більшість студентів не вміють організувати самостійну роботу, тому необхідно залучати їх до таких видів навчальної діяльності, які б розвивали й удосконалювали базові прийоми самостійної роботи: культура читання та слухання,

стислий і раціональний аналіз матеріалу, пошук додаткової інформації, раціональне використання часу.

Новий підхід до роботи з джерелами на заняттях виражається у критичному та проблемному аналізах, зіставленні останнього зі знаннями студента. Названий метод спрямований на розвиток рефлексії, породжує нові думки, спонукає до потреби перевірки власних висновків тощо, що є передумовами формування та розвитку необхідних професійно значущих якостей майбутніх медиків.

Самостійна робота повинна мати діяльнісний характер і тому в її структурі можна виділити компоненти, характерні для діяльності: *мотиваційні ланцюги, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, контроль*. Умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: мотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання. Виходячи із цього, самостійна робота має передбачати такі завдання: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири подані в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування професійно спрямованих дій, незалежних від конкретного змісту предмета.

Поряд із самостійною роботою як провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів включаємо різні види консультацій і науково-дослідну роботу студентів (індивідуальну й групову).

У процесі самостійної роботи, консультативної роботи з боку викладачів у студентів з'являється розуміння, що для досягнення поставленої мети іноді потрібно жертвувати власною стабільністю. Отже, усвідомлення студентом необхідності особистісної перебудови є важливим кроком при оптимізації формування професійно значущих якостей, розвитку здатності до самоактуалізації. Мета в цьому випадку перетворюється на дієвий стимул професійного зростання, а згодом, на позитивний результат. Отже, усвідомлення вирішення суперечностей між рутинною стабільністю і можливістю використання різноспрямованих домагань із метою особистісної перебудови виступає як вагома детермінанта результативності процесу формування у майбутніх медиків професійно значущих якостей. Ураховуємо, що активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяють: організація самостійної роботи студентів і контроль за її виконанням; диференціація й індивідуалізація навчання; професійна спрямованість самостійних завдань; широке застосування нових інтерактивних та інформаційних технологій навчання; забезпечення студентам доступу до інформаційно-пошукових систем глобальної мережі Інтернет; впровадження методу проектів тощо.

**Висновки.** Узагальнюючи результати виконаної роботи, вважаємо, що педагогічно правильно організована і методично дозована самостійна робота студентів дає змогу значно інтенсифікувати процес формування у майбутніх медиків професійно значущих якостей, розвитку їх здатності до самоактуалізації. Підсумовуючи, зазначимо, що зміщення у навчальному процесі вищої школи акцентів на самостійну роботу студентів із формування професійно значущих якос-

тей, сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх медиків. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці комплексу вправ, спрямованих на формування у майбутніх медиків професійно значущих якостей у процесі самостійної навчальної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : пер. с нем. / А. Адлер ; [вступ. ст. А.М. Боковикова]. – М. : За экономическую грамотность, 1995. – 296 с.
2. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М. : МГУ, 1984. – 257 с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря]. – М. : МГУ, 1982. – С. 108–118.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

#### **Корж Е.Ю. Самоактуализация будущих медиков и ее формирование в процессе самостоятельной учебной деятельности**

*В статье раскрыта сущность самоактуализации студентов медицинского учебного заведения как непрерывной реализации их потенциальных возможностей, способностей и талантов. Раскрыты особенности самостоятельной учебной деятельности, которая должна быть организована в условиях высшего медицинского учебного заведения, и направлена на развитие профессионально значимых качеств студентов. Акцентировано внимание на самостоятельной работе как ведущей форме организации самостоятельной учебной деятельности студентов.*

**Ключевые слова:** самоактуализация, профессионально значимые качества, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная работа, будущие медики.

#### **Korzh O. Self-actualization of future physicians and its formation in the process of independent educational activity**

*The essence of students' self-actualization at medical educational establishment as continuous realization of their potential possibilities, capabilities and talents has been exposed in the article. The features of independent educational activity which must be organized in the conditions of higher medical educational establishment, directed on development of professionally meaningful students' qualities have been uncovered.*

*The attention has been paid to independent work as leading form of organization of students' independent educational activity.*

**Key words:** self-actualization, professionally meaningful qualities, independent educational activity, independent work, future physicians.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ  
ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ  
ДЕЗАДАПТОВАНИХ ДІТЕЙ**

*Как только мы уничтожаем ценности,  
мы уничтожаем воспитание  
Лео Ворд.*

У статті проаналізовано поняття “духовно-моральні цінності”, “християнські цінності” як підґрунтя для самовизначення та самовдосконалення дезадаптованих дітей і молоді. Узагальнено досвід А.С. Макаренка щодо створення умов, які забезпечують формування духовно-моральних цінностей дезадаптованих дітей, наведено систему їх формування, а також обґрунтовано необхідність і визначено засоби підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах професійно спрямованого освітнього середовища.

**Ключові слова:** духовно-моральні цінності, християнські цінності, формування духовно-моральних цінностей дезадаптованих дітей, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів.

За даними американських соціологів, які наводить Єн-Бі-Сі, 2,5 млрд жителів Землі (40%) вважають себе християнами [13, с. 3]. Також, за даними соціологічного опитування, проведеного в Україні інститутом Горшеніна, рівень суспільної моралі в державі є низьким (60%) та середнім (29,4%), що дає підстави зробити висновок про те, що саме сьогодні, коли державні моральні норми вже не в змозі виконувати всі важливі функції у суспільному вихованні та розвитку, необхідним стає відродження духовних цінностей християнства як одного з важливих факторів соціального впливу сьогодення.<sup>1</sup>

Духовно-моральні цінності особистості як підґрунтя її формування мають відповідати загальнолюдським цінностям, тоді особистість буде здатною знайти своє місце в суспільстві та самореалізуватися у суспільному житті. Якщо ж її духовно-моральні цінності не збігаються із загальнолюдськими або суспільними цінностями, то вона не може позитивно соціалізуватися в ньому і стає дезадаптованою. Особливо вразливими є дезадаптовані діти та молодь, які, на відміну від дорослих суб'єктів, є менш захищеними. У такому разі християнські цінності можуть стати фундаментом побудови системи їхніх духовно-моральних цінностей.

Аналіз літературних джерел з проблеми формування цінностей дає змогу визначити, що поняття “християнські цінності” є складним об'єктом, зміст якого визначають по-різному [7, с. 2]:

1) це система цінностей, дотримання якої дає людині змогу досягти “абсолютного блага, що має значення у будь-якому відношенні та для будь-якого суб'єкта”;

2) це “віра у Бога, любов до ближнього та сім'я” (93, 90, 84%), а також “свобода, патріотизм та віра в загробне життя” (51–57%), як свідчать дані соціологічного опитування.

У системі християнських цінностей виділяють такі важливі елементи, як [7]: а) джерело всіх інших цінностей – “істина про Пресвяту Трійцю як абсолютно досконалий Дух”; б) “вчення про унікальність людської особистості” як безсмертного духовного істота; в) “вчення про спасіння”, що визначає високий сенс і мету людського життя й закликає до всебічного духовного вдосконалення; г) соборний духовний досвід Церкви, що висвітлено у богослужбових текстах, творіннях святих отців та житіях святих. Із вищезазначеними елементами системи християнських цінностей дезадаптовані діти, що перебувають у спеціальних державних закладах, можуть бути ознайомлені через організацію соціально-педагогічної діяльності з використанням етнокультурного потенціалу свят народного календаря.

Як свідчать філософські та психологічні дослідження М.М. Бахтіна, В.П. Зінченка, М.К. Мамардашвілі, О.О. Хамідова, Г.Г. Шпета, культура створює умови для формування духовно-моральних цінностей людини, здатні сприяти розкриттю її творчості, самоперетворенню й моральному самовдосконаленню [3; 6; 13; 15; 17]. Як доводять дослідження вищезазначених авторів, духовно-моральні цінності дають людині змогу відчувати повноту буття за допомогою виходу до “духовної вертикалі” актуального стану. Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що засвоєння морально-духовних цінностей дезадаптованими дітьми стане тією основою, яка дасть їм можливість морально самоперетворюватися, самовдосконалюватися й бути щасливими у майбутньому житті. Саме тому важливою стає підготовка майбутніх соціальних педагогів до формування духовно-моральних цінностей дезадаптованих дітей в умовах професійно спрямованого освітнього середовища.

Дослідження А.М. Коршунова, котрі спрямовані на розкриття сутності духовності й духовно-моральних цінностей, доводять, що для індивіда цінностями є все те, що сприяє його фізичному та духовному розвитку, але не будь-яка значущість може бути цінністю, оскільки ціннісним є те, що включено у суспільний прогрес та сприяє йому [9; 10].

У філософському розумінні духовності вона розглядається як здатність перетворювати універсум зовнішнього буття на внутрішній всесвіт особистості на етичній основі його свободи перед постійно мінливими ситуаціями [2]. Дослідники виділяють пізнавальне, моральне й естетичне начала, яким, у свою чергу, відповідають духовні цінності, що належать до розряду найвищих, – істина, добро, краса, відчуття обов’язку й совість. Отже, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що вона ще не є розробленою в аспекті соціального виховання дезадаптованих дітей та молоді та потребує детального вивчення.

**Мета статті** – проаналізувати систему формування духовно-моральних цінностей дезадаптованих дітей і молоді; обґрунтувати необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування вищезазначеної системи в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища.

Як доводить З.А. Хубієва, у моральному началі людської діяльності знаходять вияв духовно-моральні цінності [16]. Автор стверджує, що духовно-моральні цінності – це домінуючий фактор формування особистості [16, с. 3]. До моральної свідомості вона зараховує моральні категорії, моральні відчуття, моральні ідеали. Моральні норми формуються через практику спілкування, а по-

тім, акумулюючись, перетворюються на внутрішні переконання, відчуття й ідеали, які й відповідають і формують поведінку особистості та визначають оцінку її вчинків. Враховуючи вищезазначене, важливим елементом підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми є педагогічне проектування освітнього професійно спрямованого середовища, компонентами якого є й аудиторні лекційно-семінарські заняття, під час яких студенти опановують категоріальний апарат, підготовка волонтерських ініціатив, пов'язаних із реалізацією на практиці засвоєних теоретичних знань та вмінь, а також здійснення багатоетапного наукового дослідження, яке є джерелом потенційного професійного досвіду майбутніх фахівців. Під час навчання в умовах вищезазначеного освітнього середовища майбутні соціальні педагоги не тільки набувають професійного досвіду, а й формується особистість майбутнього фахівця, закладається його професійно-педагогічна культура як умова майбутньої ефективної професійної діяльності з дезадаптованими дітьми та молоддю шляхом набуття таких особистісних характеристик, як відповідальність, сумлінність, наполегливість, повага до колег та вихованців, толерантність, емпатійність.

У галузі соціальної педагогіки поняття “дезадаптація” розглядають як результат неуспішного проходження процесу соціальної адаптації, коли особа замість інтеграції з навколишнім соціумом та самовизначення в ньому, що передбачає реалізацію всіх внутрішніх можливостей і потенціалу особистості у соціально значущій діяльності та розвитку власної особистості, втрачає соціальні зв'язки та перетворюється на нездатну взаємодіяти із середовищем, а також нездатну адаптуватися до власних потреб [1]. Завдяки процесу дезадаптації особистість стає дезадаптованою. Аналіз праць дослідників у галузі соціальної психології продемонстрував, що виділяють три різновиди дезадаптованості особистості:

1) стійка ситуативна (неефективна адаптація), коли особистість не знаходить шляхів і засобів у певних соціальних умовах, хоча намагається це зробити;

2) тимчасова (нестійка адаптація), яку можна подолати за допомогою спеціальних адаптивних заходів;

3) загальна стійка, що характеризується станом фрустрації, який активізується становленням патологічних захисних механізмів. Спостереження за поведінкою вихованців притулку для дітей “Гармонія” засвідчили, що для зазначеного контингенту характерними є всі три різновиди дезадаптованості, причому, особливо на початковому етапі перебування в закладі, переважають другий та третій. Тому для ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми слід підвищувати їхню готовність до здійснення спеціальних адаптаційних вправ та заходів.

Як зазначають дослідники у галузі соціальної психології, основу дезадаптованої поведінки становить конфлікт, під впливом якого поступово формується неадекватне реагування на умови та вимоги середовища у формі відхилень у поведінці як реакція на фактори, що систематично й постійно провокують, а впоратися з ними особистість не в змозі [5; 8]. Початковим станом психологи вважають стан дезорієнтації, коли особа або зовсім не реагує, або реагує будь-як (першим способом, який подає). Якщо стан дезорієнтації повторюється часто, це може призвести до виникнення внутрішнього (невдоволення собою, власним становищем) або зовнішнього (невдоволення середовищем) конфлікту, та як результат – до дезадаптованої поведінки. Коли особа не знаходить себе у середо-

вищі, не має можливості його змінити, це підштовхує її на пошук захисних форм поведінки, що дадуть змогу створити змістові й емоційні бар'єри відносно оточення, а також до зниження рівня вимог і самооцінки. Тому, на нашу думку, важливими в адаптаційному аспекті стають тренінгові вправи, які проводитиме соціальний педагог, що допоможуть дезадаптованим дітям набутти досвіду адекватної (соціально-схвалюваної) поведінки у складних життєвих обставинах, а також сприятимуть формуванню у них загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

У структурі цінності Г.П. Вижлецов виділяє три взаємопов'язаних елементи: значущість, норма й ідеал, які по-різному визначаються на трьох рівнях культури [4]:

1) нижчому (вітальному) – цінності життя та культури сприймаються й існують як значущості, а моральні норми можуть існувати й виконуватися як зовнішні, корисні у життєвих ситуаціях;

2) рівень соціалізованої культури – цінності й норми мають бути засвоєні та перейти на внутрішній рівень і домінувати як цінності, що є вищими за цінності інших людей;

3) повноцінної культури – вища цінність – інша людина, тому людяність у ставленні до світу приводить до панування духу над матерією, соціумом й практичністю буття.

Оскільки принцип гуманізму є найважливішим у діяльності соціального педагога з дезадаптованими дітьми, бо його дотримання забезпечуватиме розвиток довірчих відносин між педагогом й вихованцями. А це, у свою чергу, сприятиме відродженню втраченого відчуття довіри й поваги у дезадаптованих дітей як фундаменту системи їхніх духовно-моральних цінностей.

Спираючись на вищезазначені дослідження, слід будувати процес формування морально-духовних цінностей дезадаптованих дітей як ступеневу систему, що має три рівні й сприятиме поступовому збільшенню можливостей індивіда в духовно-моральному розвитку. Виховний процес у державній установі для дезадаптованих дітей має бути побудований як процес ресоціалізації й забезпечувати опанування духовно-моральними цінностями, створеними людством протягом століть, переосмислення дітьми власної системи цінностей, а також сприяти перетворенню їх на власні ціннісні надбання.

Питанням педагогічної аксіології присвячено праці відомих педагогів Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського, які визначили сутність цінностей у педагогічному процесі через ідею корисності навчання як для індивіда, так і для суспільства в цілому. Особливе місце у вищезазначеній сфері посідають дослідження А.С. Макаренка, який усі найважливіші для вихованця цінності об'єднує у поняття "людська культура" (освіта, дисципліна, відчуття обов'язку, поняття про честь, ввічливість, доброта, вміння володіти собою, здатність впливати на інших, вміння бути веселим, бадьорим, підтягнутим, здатним боротися, будувати, жити й любити, бути щасливим). Як зазначає автор, "справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість... Тут проходить цікава лінія: від найпростішого, примітивного задоволення – до глибинного відчуття обов'язку. Найважливіше, що ми звикли цінувати в людині – це її сила і краса. І те й інше визначається у людини виключно за типом ставлення до перспективи... Чим ширше колектив, перспективи, якого

є для людини її особистісними перспективами, тим людина є красивішою й вищою. Виховати людину – означає виховати у неї перспективні шляхи. Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні тих, що вже є, у поступовій підстановці більш цінних” [11, с. 311].

Сучасні дослідники серед важливих для процесу виховання цінностей виділяють [14]:

- соціальну справедливість, доброту, порядність, совісність (Г.М. Філонов);
- боротьбу за мир, труд, сім’ю (О.С. Капто);
- здоровий спосіб життя, прагнення до довголіття, милосердя, моральна й фізична досконалість, турбота про навколишнє середовище й оточення (Г.В. Куцев);
- культ предків, шанобливе ставлення до минулого (Є. О. Ямбург).

Враховуючи ідеї наведених авторів та специфіку виховного процесу державних установ для дезадаптованих дітей і молоді, зазначимо, що, крім визначеної вище системи загальнолюдських цінностей, до важливих для цього контингенту цінностей можна зарахувати також цінність здорового способу життя та турботу про навколишнє середовище й оточення, а також культ предків і шанобливе ставлення до минулого свого народу – як ті цінності, які, як правило, або відсутні у вихованців взагалі, або навіть замінені антицінностями (у разі наявності поганих звичок та досвіду “вуличного життя”).

Для майбутнього соціального педагога як фахівця у галузі виховання особливо важливими стають знання тих важливих духовно-моральних цінностей, що мають бути засвоєні та відтворені вихованцями і є загальноприйнятими у педагогіці. Ще відомий педагог Я.А. Коменський у XVI ст. визначив найважливіші, на його думку, цінності для дитини залежно від віку [11]:

1) молодший вік (благочестя, помірність, охайність, шанобливість, запобігливість, прагнення до правоти й справедливості, благодійність, працелюбність, витримка, делікатність і готовність служити старшим, вміння тримати себе з гідністю);

2) старший вік (стриманість, помірність, гігієна, слухняність, правдивість, привітність, прагнення до діяльності, вміння мовчати, витримка, послужливість, ввічливість, поняття про те, що є пристойним, а що – ні).

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дає змогу зазначити: 1) у системі формування духовно-моральних цінностей дезадаптованих дітей важливе місце мають посідати християнські цінності як джерело для їхнього самовдосконалення та самовиховання; 2) підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми в умовах професійно спрямованого освітнього середовища має забезпечувати можливості для використання історико-педагогічної спадщини у сучасних умовах виховання як основи у формуванні системи морально-духовних цінностей дезадаптованих дітей, а також для розвитку в студентів таких професійно важливих характеристик, як: відповідальність, сумлінність, наполегливість, толерантність, емпатійність та повага до колег і вихованців.

#### Список використаної літератури

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1986. – 128 с.
2. Арнольд А.И. Введение в культурологию : учеб. пособ. / А.И. Арнольд. – М. : Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.



3. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники / М.М. Бахтин // Ежегодник 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 82–83.
4. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – 148 с.
5. Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся / Л.А. Грищенко, Б.Н. Алмазов. – Свердловск : СИПИ, 1987. – 90 с.
6. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началу органической психологии / В.П. Зинченко. – М. : Новая школа, 1997. – 336 с.
7. Иеромонах Иов. Что такое христианские ценности... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/answers/7007.htm>.
8. Каган Б.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / Б.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 39–42.
9. Коршунов А.М. Восприятие в процессе познания : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / А.М. Коршунов. – М., 1962.
10. Коршунов А.М. Гносеологический образ : дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук / А.М. Коршунов. – М., 1968.
11. Коменский Я.А. Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет / Я.А. Коменский // Учитель учителей. Избранное. – М. : Карапуз, 2008. – С. 18–60.
12. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения. – Т. 1. – С. 311.
13. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Основные христианские ценности // Сборник статистики. Христианство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uucys.ru/statistics/item/128/](http://uucys.ru/statistics/item/128/).
15. Хамидов А.А. Категории и культура / А.А. Хамидов. – Алма-Ата : Гылым, 1992. – 240 с.
16. Хубиева З.А. Духовно-нравственные ценности и их влияние на формирование современной личности : автореф. дис. ... филос. наук / З.А. Хубиева. – Ставрополь, 2006. – 20 с.
17. Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты : соч. / Г.Г. Шпет. – М. : Мир, 1989. – 431 с.

*Статья надійшла до редакції 18.02.2013.*

---

**Костина В.В. Подготовка будущих социальных педагогов формирования духовно-моральных ценностей дезадаптированных детей**

*В статье проанализированы понятия “духовно-моральные ценности”, “христианские ценности” как основа для самоопределения и самоусовершенствования дезадаптированных детей и молодежи. Обобщен опыт А.С. Макаренко относительно создания условий, которые обеспечивают формирование духовно-моральных ценностей дезадаптированных детей, приведена система их формирования, а также обоснована необходимость и выделены средства подготовки будущих социальных педагогов в условиях профессионально направленной образовательной среды.*

**Ключевые слова:** *духовно-моральные ценности, христианские ценности, формирование духовно-моральных ценностей дезадаптированных детей, профессиональная подготовка будущих социальных педагогов.*

**Kostina V.V. Preparation of the future social workers formation of spiritual and moral values of maladjusted children**

*The article analyzes the concept of “spiritually-moral values”, “Christian values” as a basis for self-determination and self-improvement of maladjusted children and youth. Summed up is the A.S. Makarenko’s experience on the establishment of conditions that allow the formation of spiritually-moral values of maladjusted children, shown the system of their formation, also established is the necessity and highlighted tools that would train future social pedagogues in a professionally-directed learning environment.*

**Key words:** *spiritually-moral values, Christian values, the formation of spiritually-moral values of maladjusted children, professionally train future social pedagogues.*

**ПРОФЕСІЙНО-ГУМАННИЙ ТА ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХОДИ  
ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті проаналізовано сутність професійно-гуманного та особистісно-діяльнісного підходів до процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Визначено ефективність застосування цих підходів у процесі формування екоцілісної особистості.*

**Ключові слова:** професійно-гуманний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, екологічні цінності, майбутні вчителі початкової школи.

Зміна ставлення людини до Природи, соціуму й до самої себе в екологічно безпечному контексті безпосередньо пов'язана із зміною її свідомості, мислення, почуттів і волі. Доки ця тема не стане внутрішнім переживанням людини, про позитивні зрушення в екологічно-загрозливому середовищі не може бути й мови. А це означає, що людину треба навчати, формувати, виховувати. Екологічні цінності мають бути домінантними, опорними, визначальними. Ними мають бути пронизані всі напрями та підрозділи науки, культури й освіти, особливо освіти, де закладаються основи майбутньої духовної, знаннєвої, інформаційної платформи особистості.<sup>1</sup>

Проблема формування екоцілісної особистості майбутнього фахівця є досить актуальною й розглядається в багатьох аспектах, а саме: теоретико-методичні основи формування екологічної культури майбутнього вчителя (Ю. Бойчук, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, В. Смікал, Г. Тарасенко, Н. Ясінська та ін.), 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, Г. Марочко, О. Мащенко, І. Суравегіна та ін.).

Незважаючи на досить помітний пласт наукових досліджень, питання формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки недостатньо вивчено.

Виходячи з логіки розпочатого нами дослідження, розкриємо сутність професійно-гуманного та особистісно-діяльнісного підходів до окресленої вище проблеми, що і буде *метою статті*.

Професійно-гуманний підхід є провідним в ідеях світової педагогічної думки (А. Дістервег, Я.А. Коменський, М. Монтессорі, Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші), які відкрили перспективи для фундаментального теоретичного осмислення процесу гуманізації.

Ідеї гуманізації знайшли відбиток в антропософії Р. Штайнера – науці про дух і духовне як надчуттєве пізнання світу через самопізнання людиною себе як космічної істоти [6, с. 1009]. Антропософія стала фундаментом вальдорфської

педагогіки, відомої як Штайнер-педагогіка. У центрі уваги педагогічної антропософії Р. Штайнера – вільний розвиток інтелектуальних й душевних вроджених задатків кожної людини, поважне ставлення до особистості вихованця [9].

Розкриваючи зміст поняття “гуманізація”, звернемося до енциклопедичної літератури. Так, у “Соціологічній енциклопедії” (уклад. В. Городяненко, 2008) дефініція “гуманізація” (*лат. humanus – людський*) розкривається як процес “олюднення” суспільного життя, основою якого є світоглядний принцип, за яким людина є найвищою суспільною цінністю, здатною до необмеженого розвитку й самовдосконалення, реалізації всіх своїх сутнісних сил, здібностей і талантів” [18, с. 92]. В “Енциклопедії освіти” (за ред. В. Кременя, 2008) вказується: “Гуманізацію, тобто “олюднення” освіти в найбільш загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів – нав’язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці” [6, с. 156].

Проблемам сутності гуманізації та її реалізації в освітньому процесі присвячено наукові праці багатьох учених: Ш. Амонашвілі, І. Аносова, Г. Балла, Є. Барбіної, В. Білоусової, Є. Бондаревської, А. Бойко, О. Вишневського, С. Гончаренка, М. Євтуха, Г. Жирської, І. Зязюна, В. Пікельної, М. Романенка, В. Семиченко, А. Суценка та інших. При розбіжності поглядів науковців на місію педагога, спільним для авторських позицій є визнання вихованця неповторною цінністю педагогічного процесу.

Гуманістичні основи діяльності вчителя початкової школи, проблеми ціннісного ставлення до людської особистості розкриваються в працях Н. Бібік, В. Денисенко, С. Єрмакової, І. Казанжи, Н. Кічук, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хомич та інших.

Ціннісне ставлення до людини ми розглядаємо як синтетичне поняття, що відображає цілісну сукупність морально-психологічних якостей і рис індивіда, сутністю яких є спрямованість на людину, ставлення до неї як до вищої життєвої цінності.

Людина з її неповторністю, багатоманітними біологічними, соціальними, культурними, моральними рисами є об’єктом різних наук. Понад 20 століть проблема людини посідає чільне місце в історії науки та культури. Вона характеризується складністю, універсальністю, має багаторівневий характер. У вирішенні цієї проблеми виділяються два найбільш загальних методологічних аспекти об’єктивного наукового дослідження: 1) місце людини в розвитку природи (природничо-науковий, космологічно-антропологічний); 2) роль людини в суспільному розвитку (соціологічний, морально-етичний).

Людині належить центральне місце у формуванні гуманістичного світогляду. Без радикального вдосконалення людських рис неможливе вирішення глобальних проблем, які стоять перед людством. Нині відбувається об’єднання всіх наук про людину, які вивчають її біологічну і соціальну природу, культуру тощо, в систему комплексного людинознавства. Галузь людинознавства надзвичайно диференціювалася. Це породжує постійну потребу інтеграції накопичених знань, яка характеризується багатоаспектністю і передбачає наявність різних рівнів у побудові системних знань про людину. У процесі

інтеграції знань необхідно послідовно дотримуватися принципу діалектичної єдності під час аналізу діяльності людини і суспільних відносин, починаючи з філософського рівня і закінчуючи конкретизацією структури особистості.

Будь-яка галузь педагогічного вивчення людини має зв'язок із суміжними науками (психологія, соціологія, історія, етнографія, філософія, етика, біологія, антропологія, демографія), в яких зацікавленість різними аспектами вивчення людини неухильно зростає. Головною причиною зміщення проблем людини у фокус найрізніших дисциплін полягає в об'єктивно зростаючому впливові особистості на долю історичного процесу, а разом з тим і величезної відповідальності за життя людей перед минулим, теперішнім і майбутніми поколіннями.

Сьогодні ми є не лише свідками, наголошує О. Столяренко, а й безпосередніми учасниками історичної драми, яка розігрується на нашій планеті, коли відбуваються докорінні перетворення в самих цивілізаційних основах життєдіяльності і життєвлаштування людей у XXI ст. Прогресивний напрям цих перетворень, продовжує науковець, полягає в утвердженні цивілізації, яка базується на принципах людського виміру, тобто на визнанні людини як найвищої цінності [19, с. 20].

В нашу епоху, коли нечуване зростання матеріально-технічних можливостей, поряд з позитивними результатами, призводить до посилення численних і досить загрозливих небезпек, – така гуманізація постає не лише моральним гаслом, а й умовою виживання людства: адже “невідповідність системи моральних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволюції людини і Природи” [11, с. 127].

Зусилля, які мають на меті сприяти цивілізації суспільних відносин, повинні бути спрямовані передусім на сферу освіти й виховання підростаючого покоління, заради покращення теперішньої та майбутньої долі представників цього покоління, і з огляду на те, що освіті притаманна поряд з відтворювальною, і перетворювальною функція – освіта покликана бути потужним важелем трансформації суспільства.

Ця ідея активно розробляється в сучасній філософії освіти [5]. Втім, висловлювали її вже досить давно. Так, М. Пирогов зазначав, що всі “говорять про школу як про “доньку суспільства”, яка копіює всі його переваги й вади, проте основне призначення школи – бути “матір’ю суспільства” [7, с. 34]. В наш час ці слова стали, мабуть, ще актуальнішими, зокрема тому, що тепер, як писав К. Роджерс, “інтелектуальна жорсткість і звужене учіння – найнадійніші шляхи до всесвітньої катастрофи” [14, с. 59].

У контексті проблеми гуманізації, що становить основу професійно-гуманного підходу, доцільно розкрити сутність гуманістичного підходу, який є досить близьким за значенням до визначеного нами підходу.

Гуманістичний підхід до розбудови суспільних відносин (зокрема, в освітній сфері), за Г. Баллом, протистоїть двом набагато поширенішим, але менш відповідним людській сутності, підходам.

Це, по-перше, авторитарний підхід, який постулює однозначність істини і жорстку ієрархію соціальних ролей, а в соціальних діяннях віддає перевагу імперативній стратегії, що передбачає тиск на реципієнтів діянь.

По-друге, йдеться про ліберальний підхід. Визначаючи плюралізм думок і формальну рівність індивідів, він тлумачить як природне й неминуче їх, залежно від обставин, байдуже або прагматичне ставлення один до одного. Що ж до гуманістичного підходу, наголошує Г. Балл, бажаними й пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія діянь у міжособових взаєминах [1, с. 138–139].

Загалом парадигму діалогу можна вважати невід'ємною рисою сучасного професійно-гуманного підходу.

Визнання пріоритетів парадигми діалогу для гуманізації професійно-педагогічних відносин стає зрозумілішим, якщо звернутися, поряд із поняттям цивілізації, ще й до поняття культури. Воно, як відомо, є багатограним. Проте скористаємося одним із тлумачень, яке у ХХ ст. набуло чималого поширення. Це тлумачення (розвинуте, зокрема, В. Біблером [3]) пов'язує поняття цивілізації та культури і водночас протиставляє їх одне одному. Так, цивілізацію розуміють як сукупність усталених форм і апробованих засобів життєдіяльності людських спільнот, а культуру – як сукупність процесів творення таких форм і засобів; культура функціонує як *діалог культур*, притаманних окремим особистостям, спільнотам, що взаємодіють.

У сфері освіти наголос на прилучення того, хто навчається, до цивілізації виявляється в домінанті “людини освіченої”, а наголос на його включення у культурний процес – у домінанті “людини культурної”. За В. Біблером, процес сучасного навчання є здійсненням проекції домінанти “людини освіченої” у сферу “людини культурної” і, навпаки, – домінанти “людини культурної” у сферу “людини освіченої” [3, с. 345].

Отже, перед вищою педагогічною школою стоїть завдання формування вчителя з таким рівнем професійно-педагогічної культури, коли вся його діяльність спрямовується набутими в процесі підготовки філософсько-світоглядними настановами при вивченні різних дисциплін. Значний ресурс методологічно ефективних настанов відкриває використання професійно-гуманного підходу.

Професійно-гуманний підхід визначає стратегічне значення формування екологічної культури майбутнього вчителя початкової школи, яка в сучасних умовах є передумовою реформування системи освіти та адаптації вчителя до нової – гуманістичної парадигми освіти.

Згідно з цим підходом, процес формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи передбачає перебудову змісту і методів навчання та виховання з орієнтацією на людину як цілісність біологічного, соціального та духовного, отже, орієнтацію освіти на принципи природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму.

Професійно-гуманний підхід до процесу формування екологічних цінностей майбутнього фахівця початкової школи сприяє глибокому пізнанню і новому осмисленню біопсихосоціального феномену людини та його соціоприродних вимірів.

Вищевказаний підхід передбачає усвідомлення майбутнім учителем у процесі формування екологічних цінностей того, що стара парадигма соціоприродної еволюції вичерпана, людство стоїть на порозі трансформації еволюційних механізмів розвитку, коли сама людина свідомо визначає напрям своєї еволюції. Цей підхід сприяє формуванню адекватного світосприймання сучасної людини

(глобалізація та синтез уявлень про світ і людину), продуктивному переосмисленню місця людини в природі та відповідальності за свої дії. Традиційний антропоцентричний світогляд, коли в його класичних формах навколишнє середовище тлумачилося як безсистемний додаток до соціуму, має змінитися на екоцентричний.

Екоцентричний світогляд майбутніх учителів початкових класів (за Н. Борисенко) виступає нормативним регулятором гармонійної взаємодії людини з природою і виявляє себе в системності екологічних знань, розумінні світоглядних ідей, вмінні аналізувати і прогнозувати наслідки діяльності людини в природі, вмінні організовувати екологічну й еколого-педагогічну діяльність, відповідальному ставленні до довкілля [4, с. 14].

Формування екологічних цінностей як складової екоцентричного світогляду особистості – одна з умов приведення штучно створених людиною середовищ (“другої природи” за М. Реймерсом) до гармонії з природними законами і біосферними процесами, забезпечення ноосферного розвитку як коеволюції природного і штучного. Відома істина “людина як міра всіх речей” дає розвиток, наближає та реставрує гуманістичну сутність освіти, суспільної свідомості нового покоління людей. Екологічні цінності з гуманістичних позицій можна вважати одним із вимірів Людини гуманної.

Один із ефективних напрямів підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця початкової школи із сформованими екологічними цінностями ми вбачаємо в упровадженні особистісно-діяльнісного підходу, реалізація якого є актуальною проблемою сучасної вищої освіти, оскільки цей підхід забезпечує високий рівень професійної підготовки фахівців.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в психології працями Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін., де особистість розглядалася як суб’єкт діяльності, яка, сама формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Якщо розглядати особистісно-діяльнісний підхід з позицій єдності особистісного й діяльнісного компонентів, то особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання перебуває особистість студента: її цілі, мотиви, психологічні особливості тощо. З урахуванням інтересів студентів, рівня їх знань та вмінь, викладач визначає навчальну мету занять і формує, скориговує весь освітній процес з метою розвитку особистості.

Згідно з концепцією особистісно орієнтованого навчання процес пізнання в педагогічних ВНЗ скориговується на розвиток особистості студента, який є суб’єктом пізнання і передбачає спеціальну організацію його навчальної діяльності.

Розвиток ідей особистісно орієнтованого підходу в працях І. Беха, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Рибалки, С. Сисоевої, Т. Сущенко, І. Якиманської дає змогу зробити висновок, що основний наголос у цих дослідженнях зроблено на визначенні способів подачі навчального матеріалу, забезпеченні індивідуальної роботи та самореалізації й саморозвитку особистості, яка навчається [2; 8; 17; 21]. Водночас вважаємо за необхідне підкреслити, що перед тим, як формувати засоби індивідуального підходу до особистості людини, потрібне глибоке та повне розуміння цієї особистості. Це

важливе завдання має бути у фокусі особливої уваги педагогів упродовж усього процесу становлення особистості.

Для вищої школи це завдання ускладнюється, по-перше, обмеженим часом для спілкування викладача зі студентами; по-друге, тим, що цей час проходить, як правило, виключно в ситуаціях навчального процесу. Викладач вищої школи має усвідомлювати, що одним із найважливіших завдань є індивідуальна робота з кожним студентом як із самодостатньою особистістю. Отже, розуміння особистості студента є складним, але важливим завданням навчального процесу, вирішення якого створить умови для його саморозвитку та самореалізації в процесі навчання і в подальшому – в процесі професійної діяльності.

У цьому контексті потрібно звернутися до вивчення взаємовідношення суб'єкта і його діяльності, суб'єкта й суспільства (умов), у якому відбувається його діяльність і в якому суб'єкт стає особистістю.

Так, В. Сафін виокремлює два типи становлення суб'єкта як особистості. Перший тип зумовлюється спеціальною ситуацією розвитку (Л. Виготський), яка формує адаптивну поведінку, а другий – самою особистістю в аспекті її соціального розвитку [15]. Ми погоджуємося з позицією В. Сафіна стосовно того, що тільки другий тип забезпечує повноцінне становлення особистості шляхом самовизначення себе в системі суспільних відносин, у процесі професійної діяльності, коли особистість здатна не тільки до створення нового предметного світу, а й до перетворення людських відносин і самої себе.

Відповідно до логіки дослідження розкриємо сутність поняття “особистість”. Особистість у психологічному контексті розглядається так: соціальна істота, суб'єкт пізнання та праці [12, с. 229]; системна соціальна якість, якої індивід набуває у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин [6, с. 236]; феномен суспільного розвитку, конкретна людина, якій притаманні свідомість і самосвідомість; індивід як суб'єкт соціальних відносин та усвідомленої діяльності; саморегулююча динамічна функціональна система безперервно взаємодіючих між собою відносин та дій, що складаються у процесі онтогенезу людини [20, с. 238].

Дещо по-іншому розкриває значення дефініції “особистість” І. Бех. Поняття “особистість”, вказує автор, має містити три плани існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє, системоутворювальним чинником цієї тріади має виступити майбутнє. Під особистістю І. Бех розуміє людину як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньо дієвої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє... одиницею аналізу особистості має виступити вільний вчинок” [2, с. 27–28]. Отже, він відокремлює в особистості тільки вільну діяльність людини, що деякою мірою є суперечливою позицією.

У контексті проблеми формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи ціннісним є визначення особистості як цілісної істоти, що активно взаємодіє з довкіллям, а його пізнання здійснюється в єдності з переживанням, тобто чуттєвої сутності її носія – індивіда й умов соціального середовища (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв). За О. Леонт'євим, виникнення особистості як системної якості зумовлено тим, що індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює навколишню дійсність і через неї змінює себе, стаючи особистістю [10].

Учені визначають основні характеристики особистості, а саме: активність, тобто намагання суб'єкта вийти за власні межі, розширювати сферу своєї діяль-



ності; спрямованість – характеризується системою домінуючих мотивів, інтересів, переконань, ідеалів тощо, у яких виявляються потреби людини; динамічні смислові системи (за Л. Виготським), що визначають ступінь усвідомленості свого ставлення до дійсності; відношення (В. Мясіщев), настанови (Д. Узнадзе).

Особистості також притаманна самосвідомість, що виступає як її Я (образ Я, Я-концепція). Співвідношення образу Я з реальними умовами життєдіяльності людини дає особистості змогу змінювати свою поведінку та реалізовувати мету щодо самонавчання та самовиховання. Зазначені характеристики особистості та їх урахування мають суттєве значення у процесі її навчання й виховання та дають змогу організувати цілеспрямовану підготовку особистості до майбутньої професійної діяльності, що й передбачається особистісно-діяльнісним підходом.

Повертаючись до поняття “особистісно-діяльнісний підхід”, розглянемо наступну складову – “діяльнісний підхід”.

Глибоке розкриття ідей окресленого підходу ми бачимо в дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Г. Костюка та ін. Так, О. Леонтьєв стверджує, що відповідно до сутності діяльнісного підходу, знання, вміння та навички студента формуються саме у процесі тієї діяльності, в яку включена людина, і зазначає, що завдяки діяльності особистість стає суб’єктом пізнання та перетворення дійсності, при цьому реальним базисом особистості є сукупність її суспільних ставлень до світу, що реалізуються завдяки діяльності.

Діяльнісний підхід до системи формування у студентів екологічних цінностей базується на розумінні діяльності як найважливішої умови, компонента розвитку особистості майбутнього фахівця, тобто навчання має будуватися на основі спеціально спрямованої навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Отже, для формування екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи принципове значення мають науково обгрунтована організація його навчальної діяльності у вищій школі й управління цією діяльністю.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає організацію навчального процесу, означає переорієнтацію цього процесу на постановку і самостійне розв’язання студентами конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо).

За визначенням І. Зимньої, особистісно-діяльнісний підхід з позиції тих, хто навчається, означає наявність актуальної ситуації інтерналізації нових форм, правил, способів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності студента, а і його особистості в цілому [8]. Це, зокрема, означає, що у процесі переходу зовнішнього у внутрішнє у студента цілеспрямовано й ефективно формується саморегуляція, самооцінювання, що і сприяє вирішенню основного завдання вищої освіти: створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної, професійно компетентної особистості, яка саморозвивається, і підтверджує тим самим висновки дослідників, що суть особистісно-діяльнісного підходу полягає в забезпеченні розвитку й саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб’єкта пізнання і предметної діяльності (В. Серіков, І. Якиманська) [16; 21].

Застосування особистісно-діяльнісного підходу до навчально-виховного процесу дає можливість структурувати зміст освіти, її засоби й методи таким чином, щоб сприяти студентові виявити вибірковість щодо предметного матері-

алу, його змісту і форми. З цією метою викладачі мають розробляти індивідуальні програми, які моделюють дослідницьке мислення, організують групові заняття на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор; інтегрувати навчальний матеріал для реалізації методу дослідницьких проєктів, що самостійно виконуються студентами.

Звідси можна визначити основні положення особистісно-діяльнісного підходу у формуванні екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, а саме: створення дієвих стимулів еколого-орієнтованого розвитку учасників освітнього процесу; впровадження регулярної та оперативної діагностики сформованості рівня екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи в процесі їх професійної підготовки; організація навчально-просторового середовища, що передбачає створення інтегративних, багатофункціональних навчально-виробничих лабораторій, баз польових та педагогічних практик.

Отже, застосування саме особистісно-діяльнісного підходу в дослідженні, на нашу думку, сприятиме озброєнню студентів не лише знаннями щодо еколого-орієнтованої діяльності, а й уміннями втілювати таку діяльність на практиці, що спрямована на формування екологічних цінностей у молодших школярів у навчально-виховній діяльності.

**Висновки.** На підставі вищевикладеного матеріалу нами проаналізовано методологічні засади професійно-гуманного та особистісно-діяльнісного підходів до проблеми формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розкрити питання щодо принципу коеволюції як концептуальної основи формування екологічних цінностей у зазначених фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
2. Бех. І.Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Библер В.С. На гранях логіки культури: книга избранных очерков / В.С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 423 с.
4. Борисенко Н.М. Педагогічні умови формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.М. Борисенко. – Х., 2010. – 20 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
6. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Зайченко І.В. Історія педагогіки : у 2 кн. / І.В. Зайченко. – К. : Слово, 2010. - Кн. 2. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 1032 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
9. Іонова О.М. Людинознавство як фундамент Штайнер-педагогіки / О.М. Іонова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 1998. – Вип. 7. – С. 180–184.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
11. Моисеев Н.Н. Системная организация биосферы и концепция коэволюции / Н.Н. Моисеев // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 2. – С. 123–130.
12. Професійна освіта : словник / [авт.-укл. С.У. Гончаренко та ін. ; за заг. ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
13. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К.Роджерс ; [пер. с англ. ; под общ. ред. и предисл. Е.И. Исепиной]. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
15. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск : СПИ, 1986. – 201 с.
16. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
17. Сисоева С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. Сисоева // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – 2002. – Вип. 1 (5). – С. 73–80.
18. Соціологічна енциклопедія / [уклад. В.Г. Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
19. Столяренко О. Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини / О. Столяренко // *Рідна школа*. – 2001. – № 3. – С. 18–21.
20. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь ; [под общ. ред. В.Б. Шапаря]. – 4-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 806 с.
21. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.*

---

**Крамаренко А.Н. Профессионально-гуманный и личностно-деятельностный подходы к процессу формирования экологических ценностей у будущих учителей начальной школы**

*В статье дан анализ содержательной стороне профессионально-гуманному и личностно-деятельностному подходах к процессу формирования экологических ценностей у будущих учителей начальной школы. Определена эффективность использования данных подходов в процессе формирования экологической личности.*

**Ключевые слова:** профессионально-гуманный подход, личностно-деятельностный подход, экологические ценности, будущие учителя начальной школы.

**Kramarenko A. Professionally-humane and personality approach near the process of forming of ecological values for the future teachers of initial school**

*In the article an analysis is given to the rich in content side professionally-humane and personality approach near the process of forming of ecological values for the future teachers of initial school. Efficiency of the use of these approaches is certain in the process of forming of personality.*

**Key words:** professionally-humane approach, personality approach, ecological values, future teachers of initial school.

## ПРОБЛЕМА РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Статья посвящена вопросам работы над словом в теории и практике обучения русскому языку в 5–9-х классах общеобразовательной школы с русским языком обучения.*

**Ключевые слова:** слово как дидактическая единица, работа над словом, словоцентрический подход.

Вопрос об изучении работы над словом в школе был поставлен крупнейшими методистами еще в прошлом веке. В истории лингводидактики неоднозначно определялись значение и задачи работы над словом ведущими учёными (Ф.И. Буслаевым, И.И. Срезневским, Д.И. Тихомировым, К.Д. Ушинским, В.П. Шереметевским и др.) [5–14]. Особенное внимание к слову и его значению обусловлено эволюцией лингвистики во второй половине XX ст., которая обозначилась, по определению Ю.Д. Апресяна, двумя важными прорывами - прорывом в макромир языка и прорывом в его микромир. Прорыв в микромир приобрел форму словоцентризма или, точнее, лексеоцентризма, и стал актуальным и определяющим в поисках методики работы над словом в основной школе.<sup>1</sup>

**Цель статьи** – рассмотреть имеющийся на сегодняшний день лингводидактический опыт работы над словом в школьном языковом образовании.

Ф.И. Буслаев [5], обращая внимание на необходимость словарной работы на уроках не только с целью обучения грамотному письму, но и для большего понимания учащимися лексического значения слов, подчёркивает, что именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях речемыслительной деятельности. Именно Ф.И. Буслаев впервые вводит в школьный курс русского языка изучение отдельных лексических понятий: ономастику (изучение первоначального значения слов, переносного значения слов, синонимии); архаизмы, заимствованные слова; диалектные слова; много внимания уделяет толкованию значения слов. Труды Ф.И. Буслаева [5] в области изучения слова оказывают существенное влияние на школьную практику второй половины XIX в., на методические взгляды А.Д. Алфёрова, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского.

К.Д. Ушинский [13] указывает на важность словарной работы на начальной ступени обучения русскому языку, считая творческие упражнения во время словарной работы подготавливающими учащихся к орфографии, а также дающими детям возможность ощутить власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти, придаёт большое значение осознанию семантики слова и правильному употреблению его в речи.

Последователь К.Д. Ушинского Д.И. Тихомиров [12] акцентирует внимание на необходимости организации уже в начальных классах наблюдений над составом слова с целью более глубокого проникновения в его смысл. Учёный отмечает, что в результате подобной работы ученик видит и происхождение сло-

ва, и родство между словами, знакомится с семейством слов от одного общего корня.

И.И. Срезневский [11], присоединяясь к подобной точке зрения, считает, что словарная работа по образованию слов приводит школьников к осмыслению содержания слов и выражений, группирует лексику для упражнений с точки зрения лингвистики.

Накопленный учёными и учителями-практиками опыт словарной работы обобщается в методическом пособии “На уроках русского языка” Н.М. Соколова и Г.Г. Тумима.

Дальнейшие поиски рациональных приемов изучения лексики ведутся уже в советский период, когда серьезное внимание уделяется работе над словом и разработке типов упражнений. Так, Д.Н. Ушаков [1] считает особенно полезными логические упражнения; А.М. Пешковский [9]; разрабатывает ряд ценных упражнений по лексике П.О. Афанасьев [1] предлагает разнообразные упражнения, направленные на усвоение лексических умений; Е.С. Истрина [1] и К.Б. Бархин [3; 4] разрабатывают определенную последовательность упражнений по ознакомлению и закреплению лексических понятий.

В методике словарной работы постепенно реализуется идея взаимосвязи между лексической и орфографической работой, разрабатываются, наряду с синтетическими упражнениями, задания чисто лексического характера. Так, М.Т. Баранов [1; 2] предлагает работу по обогащению словаря проводить с опорой на лексические знания, при этом круг лексических понятий расширяется. В трудах М.Т. Баранова намечается типология лексических упражнений, где особое внимание уделяется работе с толковым словарем.

В языкознании абсолютизировалась мифологема движения от простого к сложному. Ограниченность ее возможностей постоянно подтверждалась при обращении к художественному языку, в котором “объективные лингвистические данные” нередко выступали необязательным подспорьем для глубоких интуитивных прозрений, представленных в философии и литературной критике.

Методисты литературы, как и русского языка, не зависимо от большей или меньшей регламентации лексической работы в программах, рекомендовали проводить работу над отдельными лексическими понятиями (особенно синонимами, антонимами, переносным значением в силу значимости обозначенных понятий, как для методики языка, так и для методики литературы). В методическом наследии М.А. Рыбниковой, Н.В. Колокольцева [8; 10] вычленились многие вопросы, связанные с определением содержания и с выяснением методов объяснения и закрепления лексических понятий, но почти всегда подобная работа носила не самостоятельный, а аспектный характер.

Обращаясь к идеям крупнейших методистов прошлого, можно сделать важный вывод общеметодического плана: специально организованные наблюдения за работой над словом помогают глубже усвоить лексику, способствуют обострению внимания к слову, развитию языкового чутья и языкового мышления. В связи с этим представляется очевидным, что работа над словом в школе не может ограничиваться исключительно упражнениями. Известный ученый-методист А.В. Текучев определяет словарную работу не как эпизод в работе учителя, а как систематическую, хорошо организованную, педагогически целесообразно построенную работу, связанную со всеми разделами курса русского языка.

В 20–30 гг. XX в. уделяется большое внимание работе над словом в связи с необходимостью решать задачу культуры речи в работах К.Б. Бархина, Е.И. Истриной, А.М. Пешковского, М.А. Рыбниковой, Т.Н. Ушаковой, Л.В. Щербы и др.

Как замечал М.Т. Баранов, в советской школе обозначенного периода отдельные лексикологические и фразеологические понятия (прямое и переносное значение слова, многозначные слова, синонимы, антонимы, устаревшие, диалектные слова, идиомы и др.) то включались в действующие программы по русскому языку, если речь шла о всестороннем развитии школьников, их речевой культуры, то исключались, если задачи предмета ограничивались изучением грамматики для формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков. В соответствии с этим в действующих в те годы учебниках отсутствовали упражнения по лексике. Предложения об изучении лексики на уроках грамматики и литературного чтения носили факультативный характер и существенного влияния на практику преподавания русского языка в V–VII (V–VIII) классах не оказали [1, с. 4].

Лексикология как раздел науки о языке, изучающий слово в качестве одной из основных языковых единиц, начала складываться только в 1930-е гг. после выхода в свет “Курса русского литературного языка” Л.А. Булаховского, в котором впервые был помещён раздел “Лексика”, раскрывающий лексикологические и фразеологические категории русского литературного языка. Л.А. Булаховский в работе “Опыт схемы учебника русского” отмечал: “Укажу <...> скрыто игнорируемую, но благодарную и заслуживающую самого внимательного отношения программную задачу – обогащение лексики учащихся. *Заботы школы относительно расширения словарного запаса учеников, с чем рука об руку должно идти развитие чутья слова, его стилистической роли, теоретически признавались постольку, поскольку в поле внимания учителя входило объяснительное чтение.* Не думаю, однако, что погрешаю против истины, если утверждаю на основании своих наблюдений, что практически лексика была в преподавании *подчеркнутой* и заботы о ней никак не могут идти в сравнение со вниманием, уделявшимся грамматике” (*курсив наш.* – К. А.) [6, с. 17].

В 40–50-е гг. XX в. учителя, методисты рассматривают изучение школьного курса лексики с учётом грамматико-орфографической направленности (М.Т. Баранов, В.А. Добромыслов, П.И. Колосов, Н.С. Поздняков, И.С. Рождественский, А.В. Текучёв, Л.П. Федоренко и др.). Период 1950–1960-е гг. знаменуется фундаментальными исследованиями проблем лексикологии и фразеологии (О.С. Ахманова, В.В. Виноградов, В.А. Звягинцев, А.И. Смирницкий, А.А. Уфимцева, Н.М. Шанский, Д.Н. Шмелёв, В.Н. Ярцева), результатом которых становится установление системных отношений в самой лексике и в её связях с другими уровнями языка, создание специальных лексикологических курсов для студентов (Л.А. Булаховский, Л.А. Введенская, Е.М. Галкина-Федорук, А.В. Калинин, Н.М. Шанский) [1, с. 4].

В 1960–1970 гг. происходит разграничение понятий “словарная работа” и “методика лексики и фразеологии”, разрабатываются вопросы изучения словарной системы языка, знакомства с лексическими понятиями, усвоение знаний теоретического характера, начинается складываться содержание работы по лексике в школьном курсе русского языка.

По мнению М.Т. Баранова [2], включение лексики и фразеологии в качестве самостоятельных разделов в школьную программу по русскому языку усиливает познавательную-практическую направленность курса, способствует повышению интереса учащихся к русскому языку как учебному предмету, оживляет внеклассную работу, обеспечивает условия для проведения в VII–VIII классах факультатива по лексике и фразеологии.

Вопросы же изучения лексики в целях углубления знаний о смысле слова нашли отражение при рассмотрении стилистических особенностей художественных произведений на уроках литературы, и нашли своё отражение, как в программах, так и в учебных книгах. Особенно обостряются вопросы лексики в программе 1938 г., которая предлагает учителю “всемерно использовать связь языка и литературы”. Синонимы, омонимы, антонимы предлагается изучать в программе V класса как сведения по теории литературы.

Программа 1939 г., рекомендуя глубокую и последовательную работу над языком художественных произведений, вычленяет на этапе VI класса диалектизмы, архаизмы, неологизмы с целью выяснить особенности словаря изученных произведений.

Интересен акцент в словарной работе, намеченной в программе 1952 г., на объяснение непонятных слов с помощью лексических категорий. В 1960-е гг. в программах формулируются требования к работе над некоторыми лексическими категориями в соответствии со словарем изучаемых литературных произведений.

Тут следует заметить, что языкознание как первоисточник лингводидактики, всегда охотно вступает в контакт с другими науками – как гуманитарными, так и естественными. Не говоря о биологии, социологии, психологии, можно вспомнить бум математической лингвистики в 1960-е гг. Подобные контакты неизбежно сопровождаются наводнением лингвистических исследований терминами науки-донора, хотя неизменным в языкознании остаётся то, что адекватно ее предмету, остальное либо устранивается, либо насыщается собственно лингвистическим содержанием.

Можно сделать вывод о том, что отсутствие в прошлом раздела “Лексика” в школьном курсе русского языка объясняется недооцениванием методистами и учителями значимости лексики в формировании как речевых, так и орфографических умений и навыков, видением основы развития умений и навыков только в грамматике. Как раздел науки о языке лексика включалась лишь в проекты программ 1944, 1951, 1965, 1967 гг. [1, с. 4].

Появление новой области методики преподавания русского языка – методики лексики и фразеологии, сформулировавшей свои цели и определившей содержание обучения, методы изучения лексикологических и фразеологических понятий, методы формирования у учащихся учебно-языковых лексикологических и фразеологических умений, влечёт за собой необходимость в обобщении сделанного по методике лексики и фразеологии в науке и в школьной практике, в создании пособия для учителей.

Таким пособием становится книга М.Т. Баранова “Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка”. В пособии освещаются общие вопросы методики лексики и фразеологии; вопросы изучения лексикологических и фразеологических понятий и формирования учебно-языковых лексикологических и

фразеологических умений; вопросы закрепления знаний по лексике и фразеологии и учебно-языковых лексикологических и фразеологических умений при изучении нелексического материала; работа по орфографии и пунктуации при изучении лексикологических и фразеологических понятий.

В силу практической направленности изучения лексики и фразеологии в школьном курсе, в книге в большей степени уделяется внимание разработке типологии упражнений, направленных на закрепление полученных знаний и формирование учебно-языковых лексикологических и фразеологических умений; обучению учащихся применению знаний по лексике и фразеологии в связных высказываниях.

С введением раздела “Лексика” в школьный курс русского языка (1970) уроки русского языка становятся основой для работы над изобразительными средствами языка, ролью лексических категорий в тексте на уроках литературы.

Преамбулой к подобному событию становится к концу XX в. тяготение к воссоединению с лингвистикой психологии и социологии. Когнитивистика отказывается от сосюровских дихотомий “язык – речь”, “синхрония – диахрония”, “синтаксис – семантика”, “лексика – грамматика”, объявляет язык одной из когнитивных способностей человека (наряду с ощущениями, восприятием, памятью, эмоциями, мышлением), а лингвистику – частью междисциплинарной науки когнитологии (когнитивистики). Теория дискурса отказывается от естественнонаучной модели знания, отдает приоритет качественному анализу и помещает лингвистику в междисциплинарную науку – человековедение, объектом которой является человек.

Таким образом, лингвистика вновь теряет суверенность. В новом междисциплинарном синтезе “чистым лингвистам”, ориентированным на язык “как таковой”, разрешается “традиционная точка зрения”, но в целом большие надежды возлагаются “на выход науки о языке из изоляции и рост ее общественной значимости в ближайшем будущем...”.

Но, как показывает изучение методической и учебной литературы, несмотря на изменения в статусе лингвистики, переход к общественной значимости её междисциплинарного характера, остаётся так до конца и не решенным вопрос о продуктивности межпредметных связей языка и литературы в целях более эффективного изучения лексики.

Изложенный в методике языка опыт проведения лексической работы позволяет реализовывать идею анализа явлений в “потоке речи” (Пешковский, 1959), а также использовать отдельные методические приемы, способствующие связи между уроками разных предметов (например, выяснение семантики слов, лингвистический эксперимент); выявить те виды упражнений, которые могут быть полезны при изучении лексики с учетом межпредметных связей (например, упражнения, требующие обнаружения изучаемых лексических категорий, упражнения с толковым словарем); отобрать отдельные виды заданий в зависимости от лексической категории (например, на антонимы) для работы с межпредметным материалом; учесть определенную последовательность упражнений (например, работа с синонимами) при организации связей смежных предметов.

Мысль о систематизации процесса обогащения речи учащихся была высказана ещё М.А. Рыбниковой [10], которая считала необходимым определение тематических групп слов для изучения их в каждом классе.



В статье В.А. Добромыслова “Обогащение активного словарного запаса учащихся” намечается круг тем, по которым следует расширять словарный запас школьников V–VII классов (школа; дом и домашнее хозяйство; поле, лес, речка, сквер, парк, улица; труд учащихся; труд взрослых; игры и развлечения; походы, экскурсии, путешествия; праздники; в музее, в кино, в театре, в клубе, в цирке; концерт школьной самодеятельности; здоровье, гигиена, спорт) [7]. В.А. Добромыслов под обогащением словаря учащихся понимает “систематическую целенаправленную работу в области лексики, проводимую в целях овладения учащимися незнакомым или знакомым, но трудным для них словарём” [7, с. 25].

М.Т. Баранов же уточнял, что обогащение словарного запаса – “процесс, проходящий под методическим воздействием со стороны учителя, в результате которого целенаправленно расширяется словарный запас учащихся и развивается выразительность и образность их речи (усваиваются значения новых <...> уточняется лексическая сочетаемость известных слов)”.

Следует сказать, что учёными (М.Т. Баранов, В.А. Добромыслов, А.Н. Гвоздев и др.) была сделана попытка привести обогащение словарного запаса школьников в чёткую методическую систему, в результате чего были:

- дифференцированы виды словарной работы по дидактическим задачам, выделены словарно-семантическая и словарно-стилистическая работа;
- установлены пути введения новых слов;
- обозначены особенности словарного запаса учащихся разного возраста, что послужило основой для отбора лексического минимума словаря школьников;

- разработаны принципы отбора содержания лексического материала: на основе лексики упражнений учебника, текстов изложений и тематики сочинений учащихся; смысловых групп слов (тематических, лексико-семантических, синонимических рядов, антонимических пар), обеспечивающих выпускнику школы активную речевую деятельность;

- выявлены предпосылки и приёмы расширения словаря учащихся, при этом особое значение придавалось разработке приёмов, “с помощью которых можно было бы развить внимание школьников к незнакомым и малознакомым словам”, приёмам демонстрации лексической сочетаемости слов;

- разработаны типы упражнений по обогащению словарного запаса.

**Выводы.** Специально организованные наблюдения за работой над словом помогают глубже усвоить лексику, способствуют обострению внимания к слову, развитию языкового чутья и языкового мышления.

#### **Список использованной литературы**

1. Баранов М.Т. Методика русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Ипполитова, П.Ф. Ивченков ; [под ред. М.Т. Баранова]. – М. : Просвещение, 1990. – 365 с.
2. Баранов М.Т. Научные основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в IV–VIII классах : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / М.Т. Баранов. – М., 1985. – 497 с.
3. Бархин К.Б. Методика русского языка в средней школе : учебник для высших педагогических учебных заведений и пособие для преподавателей. – 3-е изд. / К.Б. Бархин, Е.С. Истрина. – М. : Учпедгиз, 1937. – 304 с.
4. Бархин К.Б. Культура слова : методическое пособие для преподавателей II ступени / К.Б. Бархин. – М. : Работник просвещения, 1929. – 229 с.

5. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М., 1987. – 236 с.
6. Булаховський Л.А. Вибрані праці : в 5 т. / Л.А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 1 : Загальне мовознавство. – 495 с.
7. Добромислов В.А. Работа над раскрытием понятия слова в школе / В.А. Добромислов // Русский язык в школе. – М., 1949. – № 2. – С. 34–39.
8. Колокольцев Н.В. Русская литература : учеб. хрестоматия для 5-го кл. нац. шк. РСФСР / [авт.-сост. Н.В. Колокольцев, Е.В. Владимиров, Н.С. Русина]. – Л. : Просвещение Ленингр. отд-ние, 1984. – 224 с.
9. Пешковский А.М. В чем, наконец, сущность формальной грамматики / А.М. Пешковский // Избранные труды. – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 74–100.
10. Рыбникова М.А. Книга о языке / М.А. Рыбникова // Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. – 3-е изд. – М. : Работник просвещения, 1926. – 286 с.
11. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский. – СПб. : тип. Имп. Акад. наук, 1899. – 185 с.
12. Тихомиров Д.И. Опыт плана и конспекта элементарных занятий по русскому языку / Д.И. Тихомиров // Хрестоматия по методике русского языка: Организация учеб. процесса по рус. яз. в шк. : пособие для учителя / [авт.-сост. Б.Т. Панов, Л.Б. Яковлева]. – М. : Просвещение, 1991. – С. 99–107.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды / К.Д. Ушинский. – М., 1974. – 392 с.
14. Шереметевский В.П. Статьи по методике начального преподавания русского языка : пособие для 8 кл. женской гимназии / В.П. Шереметевский. – М., 1910. – 267 с.

*Статья поступила в редакцию 14.02.2013.*

---

**Курінна А.Ф. Проблема роботи над словом у теорії та практиці навчання російської мови**

*Статтю присвячено питанням роботи зі словом у теорії та практиці навчання російській мові в 5–9-х класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання.*

**Ключові слова:** *слово як дидактична одиниця, робота зі словом, словоцентричний підхід.*

**Kurinna A.F. The problem of the theory of the word in the Russian language training ipraktike**

*The article is sanctified to the questions of prosecution of word in a theory and practice of educating to Russian in the 5-9 classes of general school with Russian of educating.*

**Key words:** *word as didactic unit, prosecution of word, words-centrism approach.*

**РОЛЬ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ ПРИ ВИРІШЕННІ  
СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДІТЕЙ-СИРИТ І ДІТЕЙ,  
ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

*У статті визначено роль дитячого будинку при вирішенні соціальних проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, стратегії реалізації соціально-педагогічної діяльності; проаналізовано систему рівнів професійно-практичного впливу соціально-педагогічної роботи та розкрито перспективи подальшого розвитку трансформаційного процесу закладу інтернатного типу у заклад сімейного типу.*

**Ключові слова:** трансформація, стратегії, технології, методичні моделі, метод супроводу і підтримки.

Зазначимо, що одним із завдань нашого дослідження було обґрунтування методологічних і методичних засад та підстав функціонування дитячого будинку як центру соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем його вихованців.<sup>1</sup>

Вивчення й узагальнення досвіду практичної роботи та літературних джерел із проблеми організації соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках у вирішенні соціальних проблем його вихованців, а також фундаментальних праць із теорії та методології соціальної педагогіки (О. Безпалько, В. Бочарова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, М. Кратінов, Г. Локтіонова, С. Харченко, С. Хлебик) дало нам змогу виявити три головні стратегії соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках. Перша стратегія – включення вихованця дитячого будинку в соціум (його соціалізація, соціальне виховання, соціальний розвиток). Друга стратегія – “педагогізація” середовища дитячого будинку (раціональне використання його педагогічного потенціалу). Третя стратегія – оптимізація взаємодії вихованців і середовища. Визнання зазначених стратегій реалізації соціально-педагогічної діяльності в дитячому будинку як головних дає змогу обґрунтувати його роль як центр соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем його вихованців. Єдність цих трьох стратегій зумовлює сутнісні характеристики соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку і відображає її інтегрований зміст. Поряд із цим зазначена єдність також забезпечує “стик” дитячого будинку із “зовнішнім світом” – соціумом у всіх її проявах, яка додає інституту дитинства відкритого характеру.

**Мета статті** – визначити роль дитячого будинку при вирішенні соціальних проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування на основі стратегії реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна робота в дитячих будинках спрямована на вихованця у ситуації його взаємодії з тим чи іншим елементом соціуму. При цьому люди, які включені у соціальну взаємодію, можуть бути умовно згруповані у три великі групи та подані нерівномірними частками населення: соціально-перспективна, соціально-стабільна і соціально-проблемна. Критеріями зараху-

вання людей до тієї чи іншої групи є сукупність їх цілісних орієнтацій та пріоритетів життєвих цілей, а також їх відповідність суспільно-обізнаним соціальним цінностям [1]. Таке групування усуває із соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку орієнтацію лише на негайне інтервентне реагування на проблеми вихованців, що потрапили у кризові ситуації (дітей-сиріт, соціальних сиріт і рівних до них). Рішенням ситуативних проблем конкретного вихованця дитячого будинку повинні займатися професійні соціальні працівники, які мають спеціалізовану підготовку в галузі проблематики дітей-сиріт [2]. Такий підхід не знімає із соціальних педагогів відповідальності за роботу із цією категорією дітей, але не в екстремальному режимі, що досить часто зустрічається у роботі соціальних педагогів у практиці дитячих будинків, а в режимі планомірного відновлення життєвих сил і соціального статусу вихованця, який у цьому випадку не є “клієнтом”, а стає партнером соціально-педагогічної діяльності. Зазначимо, що такий підхід забезпечує також і превентивний, профілактичний, попереджальний характер практичної соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку. Вона, звичайно, спрямована на запобігання чи усунення причин, які формують сиріт як соціально-проблемну групу; на повернення дітей-сиріт із соціально-проблемної групи у соціально-стабільну. Отже, такий підхід, за якого партнером соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку, крім безпосередніх суб'єктів цієї роботи (колектив дорослих і вихованців), ним стає кожна свідома людина – громадянин, що таким чином стикається із проблемами сирітства.

У процесі соціально-педагогічної діяльності з вихованцями дитячого будинку реалізуються її функції: інтегративно-освітня, адиктивно-кореляційна, експресивно-мобілізуюча, контроль-санкціонована, реабілітаційно-розвантажувальна, захисно-профілактична (І. Філонов) [9]. Сукупність цих функцій за їх реалізацією в умовах дитячого будинку має педагогічну спрямованість на перетворення. Згідно із зазначеними функціями визначаються і завдання соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку. До них, насамперед, зараховуємо: адаптацію, реабілітацію, мобілізацію, компенсацію, профілактику, корекцію, стабілізацію, контроль, пропаганду, просвіту тощо (Ф. Мустаєва, Р. Овчарова, Л. Шипіцина) [3]. Адже специфіка соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку і (її відмінності від соціальної роботи) складається з того, що процес вирішення того чи іншого завдання реалізує їх соціально-педагогічний зміст. Відтак, наприклад, соціальна профілактика має бути і медико-соціальною, і соціально-правовою, і педагогічною, але в цьому випадку мова йде про соціально-педагогічну профілактику відповідно до галузі практичної соціальної педагогіки.

Соціально-педагогічна робота з вихованцями дитячого будинку, що є складовою практичної соціально-педагогічної роботи взагалі, залучена до різних рівнів у сфері її професійно-практичного впливу:

- державний рівень (соціалізація, соціальне виховання, соціальне формування і розвиток різних груп дітей та молоді, соціальна політика, соціальне право, соціальні аспекти економіки);
- регіональний рівень (регіональна соціальна політика, регіональні моделі соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи);
- територіальний рівень (територіальні програми соціального розвитку, плани розвитку соціальної сфери конкретної території, соціальна орієнтація економічного розвитку території);

- інституціональний рівень (моделі соціально-педагогічної діяльності дитячих будинків інтернатного і сімейного типів);
- міжвідомчий, міжінституціональний і міжорганізаційний рівень (міжвідомчі моделі служб соціальної роботи в соціумі) (І. Ліпський, Л. Мардахасєв) [6].

Зазначимо, що в нашому дослідженні як системоутворювальний рівень наведеної нами системи рівнів та просторової сфери професійно-практичного впливу соціально-педагогічної роботи виступає інституціональний рівень, оскільки дитячий будинок є центром соціально-педагогічної роботи у вирішенні проблем його вихованців.

Зауважимо, що соціально-педагогічна робота в дитячому будинку впливає на розширення простору сфери діяльності, котрий визначається структурними елементами держави і суспільства. У структурі держави (перший сектор) соціальна робота в дитячому будинку перебуває під впливом інститутів освіти, охорони здоров'я, культури, науки, виробництва, силових органів, органів управління, органів соціального захисту та інших інститутів соціуму. У структурі суспільства (другий сектор) на соціальну роботу в дитячому будинку впливає інститут сім'ї; різні соціальні групи населення; суспільні об'єднання; рухи й організації, в тому числі й релігійні; засоби масової інформації та інші соціальні інститути громадянського суспільства. Соціальна робота в дитячому будинку відчуває також серйозний вплив третього сектора (бізнес-структур) як шляхом розвитку соціальної благодійності (у різних формах), так і шляхом залучення інвестицій цього сектора в розвиток соціальної сфери дитячих будинків.

На підставі вищезазначеного наголосимо, що функціонально вплив зазначених структурних елементів (секторів) держави і суспільства на соціально-педагогічну роботу в дитячому будинку відбувається на використання і подальший розвиток його педагогічного потенціалу в педагогізації сфери дитячих будинків (О. Безпалько).

Суб'єкти соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку спираються на весь технологічний арсенал, до якого ми зараховуємо такі головні загальні та специфічні технології соціально-педагогічної діяльності. Серед загальних – технології соціально-педагогічного напряму: діагностування, програмування, прогнозування, моделювання, проектування. До цієї самої групи ми зараховуємо технології: планування, реалізації цілей і ціннісних орієнтацій, існування зворотного зв'язку й інформаційного забезпечення. У своїй сукупності вони становлять замкнутий цикл технологічного процесу соціально-педагогічної діяльності в дитячому будинку. До специфічних належать технології вирішення завдань соціально-педагогічної адаптації вихованців та їх реабілітації, соціально-педагогічної профілактики і компенсації, соціально-педагогічного забезпечення і мобілізації, соціально-педагогічної корекції та стабілізації, соціально-педагогічного просвітництва і пропаганди тощо.

Усі зазначені технології будуть ефективно "працювати" на вихованця дитячого будинку тільки у випадку поєднання у межах розробленої, апробованої та реалізованої у практичній діяльності дитячих будинків інноваційної соціально-педагогічної моделі організації соціальної роботи з вихованцями. Як таку модель нами запропоновано модель різнорівневої системи соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку.

Вищезазначене являє собою, на наш погляд, теоретико-методологічні підстави соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку при вирішенні проблем його вихованців – дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Сьогодні методика соціально-педагогічної роботи як теоретична галузь знань і практична діяльність має “запропонувати” ряд методичних моделей соціально-педагогічної роботи у дитячих будинках із його вихованцями. До найбільш загальних ми зараховуємо: супроводження (супровід) і підтримку розвитку дітей, мотиваційне програмно-цільове управління соціальним розвитком особистості вихованця дитячого будинку; соціально-педагогічну роботу на принципах родинного устрою; групу реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності (діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічного вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної та реабілітаційної); реалізації функцій педагогічного впливу, спрямованого на суб’єктне формування особистості вихованця.

В основу теоретичної моделі супроводу і підтримки розвитку дитини покладено ідею про те, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і родинне оточення, і педагоги, і найближче оточення товаришів. Тому виникає необхідність виокремлення у педагогічному процесі допомоги у саморозвитку (педагогічної підтримки). Ключове слово теорії педагогічної підтримки – проблема дитини. Це означає, що предметом педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, які заважають їй зберегти власну людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, уявленні про життя (О. Газман). Головними принципами підтримки, які забезпечують соціально-педагогічну підтримку, є: згода дитини на допомогу; опора на наявність сили і потенційних можливостей її особистості; віра в ці можливості; орієнтація на здібності дитини самостійно переборювати труднощі; сумісність, співробітництво, сприяння; конфіденційність; доброзичливість та безоцінність; безпека, захист здоров’я, прав, людської гідності; реалізація принципу “не нашкодь”; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату (О. Казакова, Л. Щипіцина) [5].

Процес соціально-педагогічної підтримки поєднується із процесом супроводу. Термін “супроводження”, “супровід” використовується для того, щоб додатково підкреслити самостійність суб’єкта соціально-педагогічної роботи у прийнятті рішень. Близькими до поняття “супровід” є поняття “забезпечення” і “допомога”, які підкреслюють пріоритети особистості “забезпечуючого”, “допомагаючого”.

*Супроводження (супровід)* – це комплексний метод соціально-педагогічної роботи, в основу якого покладено єдність чотирьох функцій: діагностики існуючої або уявленої проблеми; інформації про шляхи можливого вирішення проблеми; консультації на етапі прийняття рішень та відпрацювання плану вирішення проблеми; первинної допомоги на момент його реалізації.

Таким чином, супровід – це взаємодія того, хто супроводжує, із тим, хто підлягає супроводженню, яка спрямована на вирішення життєвих проблем розвитку того, кого супроводжують [5].

Головними принципами супроводу життєдіяльності вихованця в умовах дитячого будинку є: рекомендований характер порад супроводжуючого; пріоритет інтересів супроводжуючого “на боці дитини”; неперервність супроводу; комплексний підхід до супроводу; прагнення до автономізації.

Основною складовою загальної теорії супроводу є концепція соціальної незахищеності. Діти-сироти є незахищеними, якщо вони серйозно та періодично

опиняються під впливом негативних чинників від контактів з дитячим будинком та іншими соціальними закладами, й отримують незначну або зовсім не отримують користі від них. В умовах дитячого будинку це означає, що соціально незахищена дитина буде виступати об'єктом авторитарного впливу (слухати негативні зауваження, часто зазнавати покарання, підлягати різноманітному насиллю та ін.) і не буде повною мірою отримувати користі від усього того позитивного, що пропонує йому навколишній освітньо-виховний простір.

Щодо розуміння того, як впливає явище соціальної незахищеності на якість соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, необхідно надати йому сутнісні характеристики. До основних із них соціальна теорія (Л. Оліфіренко, Т. Шульга) зараховує таке. По-перше, соціальна незахищеність належить до інтерактивних концепцій. Це означає, що обидва полюси взаємодії, у цьому випадку дитячий будинок і вихованець, повинні бути залучені до пошуку вирішення проблеми. По-друге, стан соціальної незахищеності має кумулятивний характер. Якщо дитині важко, некомфортно в одному дитячому будинку, то ці труднощі можуть бути перенесені й в умови іншого дитячого будинку інтернатного чи сімейного типу. По-третє, незахищеність більше залежить від культурологічних властивостей особистості вихованця, ніж від її структурних характеристик. Так, наприклад, проблемне ставлення дитини до вихователя найбільше впливає на формування почуття незахищеності, ніж, скажімо, факт соціального сирітства. По-четверте, у процесі подолання соціальної незахищеності дитиною її позитивний зв'язок із соціумом є вирішальним. Якщо вихованець, у першу чергу, виробляє позитивний зв'язок із вихователем, психологом, соціальним педагогом, то цей зв'язок гальмує зростання поведінкових проблем. Слушне і протилежне утвердження. Дитина в процесі нагромадження негативного досвіду взаємодії з вихователями посилює своє відчуття незахищеності, починає шукати підтримку в групі однолітків, розділяти з ними схожий негативний досвід.

У зв'язку із вищезазначеними особливостями явища незахищеності, метод супроводу і підтримки розвитку вихованців має у своєму активі методіку (технологію) профілактики соціальної незахищеності, яка включає не тільки завдання на попередження виникнення проблем, а й такі, як бажання посилити фактори, що стимулюють сприятливий розвиток. Алгоритм загальної профілактики соціальної незахищеності у системі супроводу і підтримки будується на підставі такого підходу. Усі ініціативи (інформація, консультація, координація, попередження або стимуляція) спрямовують на усунення чи нейтралізацію факторів, які систематично заважають позитивному розвитку дитини, або на посилення факторів, що стимулюють позитивний розвиток вихованців [8].

До найбільш загальних методичних моделей соціально-педагогічної роботи у дитячих будинках потрібно зарахувати і модель мотиваційного програмно-цільового управління (далі – МПЦУ) соціальним розвитком особистості вихованця дитячого будинку.

До основи МПЦУ покладено ідею про те, що завдання суб'єкта соціального виховання складається для того, щоб перевести соціальну ситуацію розвитку вихованця у педагогічну, взяти на себе управлінські функції щодо організації соціально-педагогічного, виховного середовища у мікросоціумі, поєднати зусилля всіх суб'єктів соціального виховання у створенні умов особистісного розвитку вихованця. Стратегічна мета, яка досягається за допомогою методу МПЦУ,

соціального розвитку вихованця, є формування його мотиваційної готовності до самовиховання, саморозвитку до розбудови власного “Я”. Алгоритм МПЦУ включає три кроки: розбудову “дерева цілей” у логіці шарів “хочу – можу – роблю – отримую”; розробку виконавчої програми, адекватної “дереву цілей”. Згідно із зазначеним алгоритмом, суб’єкт соціального виховання у дитячому будинку аналізує соціально-педагогічну атмосферу дитячого будинку; визначає соціальний і психолого-педагогічний діагноз вихованця; розробляє конструкцію стимуляційних ситуацій, модель мотивації поведінки дитини; будує норму-зразок розвитку особистості “дерево цілей” з урахуванням рішення проблем у мікросоціумі; складає адекватні виконавчу й управлінську програми, а також забезпечує їх реалізацію.

Зазначимо, що модель МПЦУ узгоджується із найбільш прогресивною, на думку більшості сучасних вчених в галузі управління, теорією адаптивного управління [7]. Згідно із цією теорією щодо застосування освітніх систем, стратегічною метою розвитку особистості є формування її “самості”, що досягається, в першу чергу, за рахунок здібностей людини до саморозвитку в умовах дії синергетичного фактора [7].

Як найбільш перспективну організаційно-методичну модель соціально-педагогічної діяльності в умовах дитячого будинку, яка значно сприяє процесу трансформації дитячого будинку із закладу інтернатного типу в заклад сімейного типу, ми уявляємо модель організації соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку на принципах родинного устрою.

Зазначена модель заснована на концепції, де центральним поняттям виступає “другорядна сім’я” як мала соціальна група, у якій відбувається поєднання авторитарного (“батьківського”) та демократичного стилю спілкування, гуманних відносин між членами родини, котрі пов’язані спільністю побуту, взаємною підтримкою.

Реалізується ця концепція за рахунок: створення у дитячому будинку невеликих груп дітей або “сім’ї”, що складається із дітей різних за віком (12–15 вихованців із вихователями), що живуть немов родина; формування культурного простору життєдіяльності в умовах, котрі моделюють сімейні відносини; розвиток способів спілкування усередині “сім’ї”, які базуються на любові, взаємній підтримці, спільній праці, дружбі, радості, підтримці здорового способу життя; використання групових – “родинних”, індивідуальних і колективних форм співдружності педагогів і вихованців [8].

До наступних методичних моделей соціально-педагогічної роботи у дитячому будинку з дітьми-сиротами ми зараховуємо моделі групи реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності: діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічної, вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної та реабілітаційної.

Діагностична і прогностична функції соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку ґрунтуються на загальній теорії соціального прогнозу та діагностики [5]. Згідно із цією теорією під соціально-педагогічним прогнозуванням розуміється соціальне дослідження з певних перспектив розвитку соціально-педагогічного об’єкта, у процесі якого вирішуються два основних завдання: визначається та мотивується мета певного розвитку об’єкта; визначаються засоби і способи досягнення цієї мети. Прогностична функція нерозривно



пов'язана з діагностичною. Остання є вихідною в соціально-педагогічній роботі. Її реалізація в умовах дитячого будинку починається з комплексного соціально-психолого-педагогічного діагностичного обстеження розвитку особистості вихованця у соціумі, особливостей впливу зазначеного соціуму на соціалізацію дитини, її позитивні можливості та негативні впливи. На підставі створення прогностичної функції проектується діяльність усіх суб'єктів соціального виховання у дитячому будинку, координуються позитивні впливи суб'єктів із метою надання комплексної професійної допомоги дітям-сиротам у їх особистісному розвитку, успішній самореалізації в процесі соціалізації.

Таким чином, сутність і місце діагностико-прогностичної роботи з вихованцями дитячих будинків наочно можна позначити такою вербальною формулою: вивчати, щоб знати; знати, щоб розуміти; розуміти, щоб допомагати.

Метод реалізації діагностико-прогностичної функції соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячих будинків втілюється на практиці, як правило, у формі цільових соціально-педагогічних програм, являючи собою власне сукупність багатьох заходів різного змісту.

Загалом прикладом найбільш спільної цільової соціально-педагогічної програми державно-суспільного рівня може слугувати Програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, де до соціально-діагностичних проблем, що існують у системі закладів для дітей-сиріт, покладено основи реалізації прогностичного принципу трансформації дитячих будинків на їх шляху до закладу сімейних форм виховання.

Методична модель реалізації комунікативної функції соціально-педагогічної роботи опирається на загальну і педагогічну теорії спілкування [2]. Тому педагогічне спілкування розглядається як професійне спілкування суб'єкта і об'єкта в освітньо-виховному процесі та поза ним, спрямоване на: створення сприятливого психологічного клімату; встановлення близьких міжособистісних стосунків, заснованих на вищій ступені спільності думок, інтересів, почуттів; встановлення доброзичливої, дружньої атмосфери між суб'єктом і об'єктом, що максимально забезпечує ефективний процес освіти – виховання, інтелектуального і психічного розвитку особистості та зберігає індивідуальність, неповторність своїх особливостей (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, А. Леонтьєв, С. Лисенкова, В. Сухомлинський та ін.).

Завдання педагогічного спілкування як соціально-педагогічного процесу в умовах демократизації та гуманізації освітньо-виховних інститутів і всього суспільства в цілому покликані забезпечити глибоку увагу до особистості дитини як до потенційного носія розумного, духовного, творчого. Таким чином, вихователь на шляху реалізації комунікативної функції допомагає вихованцю не тільки організувати спілкування як простий обмін інформації, а й докладає зусиль, щоб привести його до духовної емоційної взаємодії, яка сприятиме формуванню самосвідомості, гармонії відносин із самим собою, із навколишніми, із соціумом, і сприяє успішній соціалізації особистості.

**Висновки.** Отже, дитячий будинок є центром соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем його вихованців. Так він володіє: 1) стратегіями реалізації соціально-педагогічної діяльності (включення вихованця дитячого будинку в соціум; педагогізація середовища дитячого будинку; оптимізація взаємодії вихованця із цим середовищем), діалектична єдність яких ві-

дображає сутнісні характеристики й інтегрований зміст соціально-педагогічної роботи, а також забезпечує “єднання дитячого будинку” із зовнішнім світом; 2) включення у систему рівнів професійно-практичного впливу соціально-педагогічної роботи (державний, регіональний, територіальний, інституціональний, міжвідомчий, міжінституціональний, міжорганізаційний рівні), у яких інституціональний рівень (власне діяльність дитячих будинків) володіє якістю системоутворювального рівня; 3) поширеним просторовим полем соціально-педагогічної діяльності, яке визначається структурними елементами держави та суспільства у формі його секторів (так звані перший, другий, третій сектори) і спрямовано на використання у подальшому розвитку педагогічного середовища дитячого будинку; 4) суб’єктами соціально-педагогічної роботи, які використовують у своїй діяльності весь арсенал існуючих на сьогодні її загальних і специфічних технологій, ефективно “працюючих” на вихованця, у межах інноваційних методичних моделей соціально-педагогічної роботи (супровід і підтримка розвитку дітей-сиріт; мотиваційне програмно-цільове управління соціальним розвитком особистості вихованця; робота на принципах родинного устрою, моделі реалізації діагностико-прогностичної, комунікативної, функцій соціально-педагогічної діяльності); 5) закономірними перспективами подальшого розвитку на шляху своєї трансформації від замкнутого на собі закладу інтернатного типу до відкритого закладу-центру інноваційної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, і, зрештою, від нього до дитячого будинку сімейного типу та прийомної сім’ї.

Подальшого розвитку потребують питання вивчення соціально-педагогічних умов трансформації від замкнутого на собі закладу інтернатного типу до відкритого закладу-центру інноваційної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

#### **Список використаної літератури**

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1995. – 208 с.
2. Завгязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В.И. Завгязинский. – М. : АСОПиР, 1995. – 155 с.
3. Дети социального риска и их воспитание / [под науч. ред. Л. М. Шипицной]. – СПб. : Речь, 2003. – 144 с.
4. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебик // Соціальна робота : навч. посіб. – К., 1997. – 392 с.
5. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-эмоциональные проблемы / [под науч. ред. Л.М. Щипициной и Е.И. Казаковой]. – СПб., 2000. – 213 с.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: пути развития / Л.В. Мардахаев, И.А. Липский // Ученые записки : научно-теоретический сборник. – М. : МГСУ, 1996. – С. 55–63.
7. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 324 с.
8. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / [за заг. ред. проф. А.Й. Капської]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 240 с.
9. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 37–42.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

**Куриная С.М. Роль детского дома при решении социальных проблем детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки**

*В статье определена роль детского дома в решении социальных проблем детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, стратегии реализации социально-педагогической деятельности; проанализирована система уровней профессионально-практического влияния социально-педагогической работы и раскрыты перспективы дальнейшего развития трансформационного процесса заведения интернатного типа в заведение семейного типа.*

**Ключевые слова:** трансформация, стратегия, технологии, методические модели, метод сопровождения и поддержки.

**Kurinna S.M. The role of the children's home in the solution of social problems of orphans and children deprived of parental care**

*The article defines the role of the children's home in the solution of social problems of orphans and children deprived of parental care, and strategies for implementing social and educational activities, analyzed the system of levels of professional and practical impact of social and educational work and opened prospects for further development of the transformation process in residential care facilities family type.*

**Key words:** transformation, strategy, technology, teaching model, method maintenance and support.

## РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*У статті на основі аналізу педагогічних досліджень диференційовано терміни “полікультурність” і “полікультурна освіта”. Розглянуто питання визначення змісту, структури та мети полікультурної освіти. Охарактеризовано історичні та соціально-економічні аспекти становлення полікультурної освіти.*

**Ключові слова:** полікультурна освіта, педагогіка, становлення, розвиток, меншини.

В останні десятиліття помітно посилюється інтерес до розвитку полікультурної освіти як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. Велика увага цьому питанню приділяється і в країнах колишнього Радянського Союзу.

Досліджуючи проблеми полікультурної освіти, російський науковець І.В. Алексашенкова визначає це поняття як особливий спосіб формування визначених соціально-установчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних умінь, які дають випускнику середньої та вищої шкіл змогу здійснювати міжкультурний зв'язок, розуміти інші культури та виявляти толерантність до їх носіїв [10, с. 32]. І.А. Соловйова доходить висновку, що полікультурна освіта має релігійну основу і наголошує на тому, що основним завданням педагогів є релігійне просвітництво та формування вмінь в учнів взаємодіяти з представниками інших релігій.<sup>1</sup>

Питаннями співіснування різних народів на спільній території займалися також науковці Прибалтики. Свої переконання в тому, що різні народи повинні жити в мирі і розвиватися в межах однієї держави, при цьому не втрачаючи рідної мови та культури, вважає дослідник Маті Хінт. Вчений переконує, що процес асиміляції не можна вважати позитивним і сприятливим для об'єднання людей у суспільстві [9].

**Метою статті** є завдання розглянути особливості розвитку полікультурної освіти в зарубіжній та вітчизняній педагогіці.

Розвиток полікультурної освіти в Україні розпочався з кінця 90-х рр. ХХ ст. Значну увагу проблемам полікультурної освіти в Україні приділяли такі вчені, як В. Баркасі, М. Баяновська, Л. Голік, Т. Грабовська, І. Зязюн, В. Каврайський, М. Красовицький, О. Кузнецова, Т. Калініченко, Г. Оникович А. Подольський, О. Сухомлинська, І. Тараненко та ін.

Українські науковці вважають, що багатокультурна освіта і виховання повинні розглядатися разом як складові єдиного процесу. Таке поєднання сприятиме повному засвоєнню та розумінню національних і загальнолюдських моральних цінностей [2].

В 1998 р. у Києві була проведена наукова конференція під назвою “Проблеми полікультурної освіти в Україні”. Учасники конференції спробували дати визначення поняттю “полікультурність”. На їх думку, це такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спі-

льнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також передбачає наявність і визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму.

Працюючи в галузі розвитку полікультурної освіти, українські науковці В. Кузьменко і Л. Гончаренко виділили чинники, що сприяють необхідності становлення полікультурної освіти, серед яких: зростання етнічної і расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно посилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, що змінює не тільки економіку, політику, а і впливає і на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери і комунікаційних систем, які дають народам змогу зближуватися, усунути територіальні, мовні, релігійні, культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей набути свою етнічну ідентичність [8].

Український педагог М. Красовицький стверджував, що усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є філософією концепції полікультурного виховання [7]. Л. Горбунова так трактує інтеркультурну освіту та виховання. На її думку, суть такої освіти полягає в тому, щоб навчити молоду людину знаходити своє місце стосовно інших, дати їй засоби урізноманітнити свої взаємини і пізнати різні культурні прояви свого оточення, включаючи конфліктні ситуації. Цікавими також є погляди В. Болгаріної та І. Лощенової. Вони вважають, що полікультурна освіта – це освіта, для якої ключовими поняттями є культура як вселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток [1].

О. Ковальчук вважає, що основною ідеєю полікультурної освіти є розвиток полікультурних здібностей, які дають молоді змогу адаптуватися в різних культурних середовищах.

На думку дослідниці І. Лощенової, одним з найголовніших завдань полікультурної освіти є вивчення загальнолюдських цінностей та світової культури. Полікультурна освіта покликана підготувати молодь до повноцінного життя у XXI ст. Цінності, про які говорить автор, – це відображення відносин, віросповідань і життєвого досвіду людей. Вона наголошує на тому, що для полікультурної освіти важливі як універсальні цінності, так й інші різноманітні цінності, які створюють унікальні культури та погляди на світ. Полікультурна освіта створює більше можливостей для детальнішого вивчення та усвідомлення різноманіття народів світу. І. Лощенова вважає, що основною функцією викладача є допомога студентам усвідомити той факт, що у світі багато різноманітних цінностей і що не всі цінності збігаються з їх особистими, що всі цінності мають свої корені в традиціях народу і є здобутком досвіду та історичного розвитку даного народу [9].

Як зазначає О. Котенко, полікультурність – це особливий системоутворювальний компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору та здатність до між культурної взаємодії.

Дослідниця О. Мордань вважає, що формування полікультурної особистості є складним та насиченим процесом, який потребує як знання про особливості розвитку особистості, так і усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності формування в неї готовності до спілкування з представниками інших країн, етносів, які можуть відрізнятися не лише кольором шкіри та мовою, а й традиціями та звичками.

Цікавою також є концепція Л. Султанової, яка підкреслює, що кожне національне суспільство є соціальним світом з власною економічною та політико-правовою системою і культурою. Вона підкреслює, що в умовах полікультурної освіти головним залишається вміння бути собою та бачити крізь призму власного національно-культурного сприйняття загальнолюдський зміст іншої культури.

Принцип полікультурності проголошено в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Суть його реалізації полягає в тому, що в процесі громадянського виховання повинні створюватися належні умови для формування особистості, вихованої в національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. У Концепції підкреслюється, що лише така особистість може зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури. В іншому документі ми знаходимо визначення поняття полікультурного виховання. У цьому документі тлумачення полікультурного виховання ґрунтується на усвідомленні й сприйнятті різноманіття культур, вихованні поваги й почуття гідності в представників усіх культур, незалежно від расового та етнічного походження, сприйняття взаємозв'язку і взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні [6].

В. Кремень у сучасній “Енциклопедії освіти” зазначає, що розуміння сутності полікультурної освіти і виховання у світовій педагогіці відбувається завдяки таким підходам: акультураційному, який пов'язаний з утворенням гармонійних відносин між членами різних етнічних груп; діалоговому, який ґрунтується на ідеї культурного плюралізму, соціально-психологічному, згідно з яким полікультурне виховання трактується як особливий спосіб формування певних соціально-установчих, ціннісно-орієнтаційних схильностей, за допомогою яких здійснюється розуміння інших культур [5].

Російський дослідник А. Джуринський, аналізуючи роботи німецьких філософів, доходить висновку, що ідеї полікультурної освіти в Німеччині висував ще відомий дослідник І. Фіхте. В основу цих ідей покладені ідеали Просвітництва про організацію національного виховання на основі культурної різноманітності. Саме культурну різноманітність князівств він називає “квітами, які варто охороняти та плекати”.

Ще одним джерелом полікультурної освіти, на думку російської дослідниці Будньої, є ідеї великого педагога Песталоцці про зміст всезагальної елементарної освіти, спрямованої на підготовку учнів до майбутньої діяльності в різноманітних соціокультурних умовах.

Полеміка навколо сутності полікультурної освіти зумовлена неоднозначним її тлумаченням. Відомий дослідник К. Султанов відзначає, що основною ідеєю полікультуралізму є визнання рівноправності та рівнозначності національних культур. На його думку, поняття “полікультуралізм” і “мультикультуралізм” є синонімічними, але при цьому він розрізняє поняття “полікультуралізм” і “по-

лікультурність”. Перше він визначає як комплекс філософсько-культурологічних ідей, а друге – як характеристику ситуації в багатоетнічних країнах з великим культурно-історичним досвідом співіснування [10].

Німецький педагог І. Гоголін розглядає полікультурність як роботу з культурними і мовними відмінностями на рівні державних кордонів, а також трактує його як поводження з культурною і мовною гетерогенністю в середині певного суспільства.

Педагогічний словник під редакцією Г. Коджаспірової дає визначення поняттю “полікультуралізм в освіті” і пояснює його як побудову освіти на принципі культурного плюралізму, визнання рівноправності й рівноцінності всіх етнічних і соціальних груп, що становлять певне суспільство, у якому неприйнятним є прояв дискримінації людей за їх національними і релігійними поглядами..

На сучасному етапі розуміння полікультурної освіти у вчених виникають певні розбіжності щодо трактування самого терміна, тобто відсутня загальноприйнята термінологія у сфері полікультурної освіти.

На думку російського дослідника Г. Дмитрієва, поняття “багатокультурний”, “мультикультурний” і “полікультурний” є синонімічними [4]. Аналогічної думки дотримується й інший російський науковець А. Джуринський. Але при цьому він відзначає, що навколо терміна “мультикультурний” існує синонімічне поле: міжкультурний, двокультурний, крос-культурний, поліетнічний та інші [3].

О. Гукаленко висловлює абсолютно протилежну думку, аргументуючи її тим, що префікс “мульти-” означає багаторазово повторювану дію, тоді як “полі” – складне ціле. На її думку, полікультурна освіта – складноорганізована система, в якій не лише представлено різноманітність культур, розкриваються культурні прояви на рівні нації, етносу, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей, при цьому вони взаємодіють, доповнюючи і збагачуючи один одного, керуючись принципами гуманізму.

Інша російська дослідниця Т.Б. Лаврова використовує термін “інтеркультурна освіта”, але при цьому допускає вживання “полікультурна” та “багатокультурна освіта”. “Інтеркультурну освіту” вона трактує як обов’язкову складову сучасної системи освіти в західних країнах. Автор акцентує увагу на тому, що ця освіта повинна бути спрямована на виховання особистості, яка здатна до взаємовизнання національно-культурної ідентичності, зберігаючи при цьому власну національну культуру й індивідуальність.

Л. Веденіна, використовуючи поняття “міжкультурне навчання”, пояснює його як полілог мов і культур, навчання, яке спрямоване на інтеграцію учня в систему світової культури. Центральне місце при цьому відводиться вивченню іноземної мови [10].

Такі російські дослідники в галузі полікультурної освіти, як Я. Данилюк, О. Гукаленко та В. Борисенков, визначили основні умови для створення полікультурної школи у світовій педагогіці: організація двомовних шкіл; введення навчальних курсів, спрямованих на інтеграцію національних і етнічних меншин з культурною домінуючою нацією.

Німецькі дослідники використовують у професійній педагогічній мові два терміни – *multikulturell* та *interkulturell*. Говорячи про вживання цих понять, М. Хоманн констатує, що термін “мультикультурний” (*multikulturell*) служить

для спостереження за ситуацією в суспільстві, поки воно перебуває під впливом міграції, а термін “полікультурний” – (interkulturell) педагогічних, політичних і соціальних цілей і концепцій.

Г. Ауернхаймер пояснює, що в педагогічному лексиконі Німеччини вживаються обидва терміни, але на англосаксонському просторі популярнішим є термін “мультикультурна освіта”, а у франкофонів, навпаки, – “полікультурна освіта”. Вчений трактує другий термін як формування здібностей до міжкультурного взаєморозуміння і вирішення конфліктів. А. Томас наголошує на тому, що полікультурна освіта зумовлена розумінням системи орієнтації як чужої, так і своєї власної.

Інший німецький вчений В. Ніке, дискутуючи з приводу термінології полікультурної освіти в німецькій педагогіці, розрізняє терміни: “мультикультурний”, “мультиетнічний”, “антирасистський”, “міжкультурний”, “бікультурний”, “порівняльний” та “інтернаціональний”. Він вважає, що хоч ці терміни і є синонімічними, але між ними все ж існують певні розбіжності.

Г. Швайцер дотримується позиції, згідно з якою вживання того чи іншого терміна залежить лише від наукової традиції, яка характерна для певного суспільства. При цьому сам науковець вживає ще один термін – “інтеретнічний” (interetnisch).

Говорячи про використання зазначених понять, німецький дослідник І. Гоголін відзначає, що поняття “полікультурний” стало в Німеччині досить поширеним, починаючи з 90-х рр. ХХ ст. Учений робить висновки про те, що вживання цього терміна слугує для того, щоб привернути увагу і показати актуальність проблеми співіснування в контексті світової глобалізації.

М. Крюгер-Потрац, керуючись сучасними документами та реформами у сфері освітньої політики Німеччини наполягає на вживанні терміна “полікультурна освіта”. Під цим терміном він розуміє виховання та освіту в демократичному суспільстві мовного, національного, соціального і культурного плюралізму [11].

**Висновки.** Отже, у контексті нашого дослідження вітчизняної та зарубіжної педагогіки особливий науковий інтерес становить термін “полікультурна освіта”. Схиляючись до думки багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів, під цим терміном ми розуміємо освіту, яка спрямована на збереження і розвиток різноманітних культур, мов, форм діяльності і для якої є недопустимим будь-який прояв насильства, дискримінації та расизму.

Проаналізувавши сучасну літературу, ми відзначаємо, що термін “полікультурна освіта” має ряд синонімів. Найбільш вживаним як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці є термін “мультикультурна освіта”.

Німецькі дослідники вживають й інші синонімічні терміни: “міжкультурна педагогіка”, “мультиетнічна”, “антирасистська”, “бікультурна” та інші. Відомий німецький науковець Г. Швайцер пояснює, що різноманітність вживання термінів залежить лише від наукової традиції, характерної для певного суспільства.

Як зазначають німецькі педагоги, полікультурна освіта має за мету подолання в країні етноцентризму та дискримінації представників різних меншин. Розглянувши різні трактування терміна “полікультурна освіта”, можна зробити висновки про те, що більшість вітчизняних та зарубіжних педагогів єдині в тому, що полікультурна освіта спрямована на виховання та підготовку представників



різних культур до мирного життя в демократичному суспільстві, вільному від насильства та дискримінації.

#### Список використаної літератури

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
2. Голік Л.О. Полікультурна освіта в Україні / Л.О. Голік, Т.В. Клиниченко, М.Ю. Красовицький, Г.І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.
3. Джури́нский А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А.Н. Джури́нский. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; [гол. ~~овний~~ редактор ~~В.Г. Кремень~~]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки ~~україни~~ України // Інф. зб. Мін. ~~Освітн~~ освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.
7. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М.Ю. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні: зб. ст. – К., 1999. – С. 16–19.
8. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
9. Лощенова І.Ф. Проблема полікультурності у педагогічних теоріях / І.Ф. Лощенова. – Вип. II: Педагогічні науки.
10. Сулейманов И.Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии: дис. ...на соискание ученой степени канд. пед. наук.: 13.00.01 / ~~Ирек-Тофи~~ ~~кович~~ И.Т.- Сулейманов. – Ульяновск, 2010. – 218 с.
11. Krüger-Potraz M. Biterkulturelle Bildung. Eine Einführung / M. KrügerPotratz. – Münster; Berlin: Waxmann, 2005. – 303 s.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2013.

#### Левицкая Л.А. Развитие поликультурного образования в отечественной и зарубежной ~~педагогич~~ педагогике

*На основе проведенных педагогических исследований в статье дифференцируются понятия “поликультурность” и “поликультурное образование”. Рассматриваются вопросы определения понятия, структуры и цели поликультурного образования. Характеризуются исторические и социально-экономические аспекты становления поликультурного образования.*

**Ключевые слова:** поликультурное образование, педагогика, становление, развитие, меньшинства.

#### Levyts'ka L.A. Development of multicultural education in the domestic and foreign pedagogy

*In the article on the base of pedagogical researches the terms of policultural and policultural education are differentiated. The author touches on the definition on the content, structure and object of policultural education. Historical and social-economic aspect of establishment of policultural education are characterized.*

**Key words:** policultural education, pedagogics, establishment, progress, minority.

## ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті розглянуто питання про конфліктологічну компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників. Подано шляхи формування трьох конфліктологічних умінь: бачити та розуміти конфлікт; прогнозувати й оцінювати наслідки конфлікту; ~~володіння~~ володіти засобами діагностування, ~~попередження~~ запобігання та розв'язання конфлікту, використання конфлікту з виховною метою.

**Ключові слова:** майбутні офіцери-прикордонники, конфліктологія, компетентність, конфліктологічна компетентність, конфліктологічні вміння.

В умовах постійного розвитку всіх сфер суспільства конфлікти – звичайне і досить ~~розповсюджене~~ поширене явище, уникнути якого повністю неможливо. Проте спроби вирішувати конфлікти, що виникають, виключно на основі здорового глузду часто зазнають невдачі. Навіть багатий життєвий досвід далеко не завжди допомагає в конфліктних ситуаціях. Нагромадження емпіричного матеріалу та проблеми, що виникають, спонукали до виокремлення у самостійну галузь наукового знання – конфліктологію.<sup>1</sup>

Особлива роль конфліктології в сучасному світі пов'язана з тим, що побудова будь-якого розвинутого суспільства передбачає високу культуру поведінки особистостей і соціальних груп у процесах соціальної взаємодії й спілкування, у тому числі у конфліктних ситуаціях. Саме ця культура непомітно, але постійно впливає на весь хід процесів розвитку в цілому і на особистість кожного з учасників зокрема. Наповнене позитивними емоціями, з повагою та довірою спілкування та взаємодія сприяють саморозвитку та самореалізації людини. Коли ж такі відносини ~~заміняються~~ замінюються недовірою, ворожістю, конфронтацією, то це, навпаки, часто призводить до того, що не тільки розбудовується будь-яка спільна діяльність, а й відбувається деградація необхідних для нормального життя людських якостей. Це є особливим моментом у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників, оскільки за службовим обов'язком вони прилучаються до роботи в пунктах пропуску через державний кордон, тому повинні вміти уникати конфліктів, або вміти їх розв'язати.

**Метою** ~~Мета статті~~ – визначити особливості формування конфліктологічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Закінчуючи ВНЗ, курсант потрапляє в умови потенційно конфліктогенного професійного середовища, у якому має ефективно діяти, вирішуючи як власне фахові, так і соціально-психологічні завдання. Конфліктологічна компетентність, як вид соціально-психологічної компетентності, має забезпечити успішність вирішення офіцером завдань щодо управління конфліктом у процесі здійснення професійної діяльності та доцільного впливу на середовище своєї діяльності.

Усвідомлення того, що конфліктологічну компетентність можна і потрібно формувати в процесі підготовки курсанта, породжує завдання теоретичного, ме-

тодичного й організаційного забезпечення конфліктологічної освіти. Слід визнати, що конфліктологічна компетенція не є новою, а так чи інакше набувалася курсантом разом із досвідом службової діяльності. Інша справа, що процес цей відбувався тривалий час, нецілеспрямовано та переважно методом спроб і помилок. Певною мірою розвиток соціально-психологічної, зокрема і конфліктологічної компетенції відбувається у період навчання на основі вирішення тих завдань, які ставить перед курсантом життя. Водночас стихійність цього процесу як результат має різні рівні сформованості конфліктологічної компетенції у випускників і, відповідно, різну готовність до дій у конфліктогенному професійному середовищі. Зрозуміло, що низький рівень конфліктологічної компетенції може за певних умов загальмувати професійну кар'єру молодого офіцера, загострити внутрішньоособисті конфлікти, бути причиною стресів і розчарувань.

До розгляду поняття “конфліктологічна компетенція” у своїх наукових працях зверталось багато дослідників. Зокрема, зміст поняття “конфліктологічна компетенція” розглядали А. Анцупов, Є. Богданов, В. Зазикін, Н. Самсонова, Л. Цой, А. Шипілов [1; 3; 12; 13], педагогічні умови її формування – С. Баникіна [2], специфіку понять “конфліктна компетентність” та “конфліктологічна компетентність” – Б. Хасан [13; 14], вивченням процесу формування конфліктологічної компетентності у представників окремих спеціальностей займались І. Козич й А. Лукашенко [7; 9]. Також тим чи іншим проблемам конфліктологічної компетентності присвятили свої дослідження В. Базелюк, Т. Баранова, І. Зимня, Л. Комалов, Т. Саралієв, О. Сгоннікова та ін. Але питання цілеспрямованого формування конфліктологічної компетентності саме курсантів, майбутніх офіцерів прикордонних військ, на наш погляд, потребує узагальнення й систематизації.

Для початку розглянемо поняття “конфліктологічна готовність” та “конфліктологічна компетентність”. Конфліктологічна готовність трактується як готовність або здібність спеціаліста до розв'язання професійних конфліктологічних завдань [6]. Г. Болтунова, розглядаючи формування конфліктологічної готовності студента – майбутнього фахівця як суб'єкта навчальної діяльності, виділяє у її складі три конфліктологічні вміння: 1) бачити та розуміти конфлікт; 2) прогнозувати й оцінювати наслідки конфлікту; 3) володіти засобами діагностування, ~~нонередження~~ запобігання та розв'язання конфлікту, використання конфлікту з виховною метою [4].

Поняття конфліктологічної компетентності є відносно новим, хоча мова про необхідність формування цієї когнітивної підструктури в контексті розвитку професіоналізму йшла давно. Так, Н. Гришина у 80-х рр. ХХ ст. використовувала визначення “компетентність керівника відносно складних, суперечливих ситуацій у відносинах між людьми”, у яке вона вклала: розуміння сутності суперечності та формування конструктивного погляду на проблему конфліктів в організації; уміння проаналізувати ситуації, що виникають, визначити причини їх виникнення; навички управління конфліктними явищами ~~в-у~~ своєму колективі, уміння надавати конструктивної форми розбіжностям у міжособистісній взаємодії; уміння передбачати можливі наслідки ситуації, що виникла, мінімізувати негативні наслідки й отримувати позитивне із цих конфліктів. У свою чергу, В. Шепель, говорячи про ефективне управління в екстремальних ситуаціях, особливо виділяв уміння управлінського спілкування в гостро конфліктних ситуаціях, що, на його думку, забезпечує зниження емоційної гостроти конфлікту, негативного психічного напруження опонентів відносно один до одного, забезпечують

створення передумов для конструктивного діалогу [1415]. Л. Петровська, висвітлюючи проблему компетентності у спілкуванні в-у своєму посібнику стосовно сфери конфліктних ситуацій, використовувала термін конфліктна компетентність. Вона визначає конфліктну компетентність як складне інтегральне утворення особистості, що включає в себе компетентність людини у власному “Я” (Я-компетентність, адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, у потенціалі іншого учасника (учасників) та ситуаційна компетентність), знання про конфлікт, суб’єктивну позицію, володіння широким спектром стратегій поведінки в конфлікті, адекватне їх використання (обов’язкове володіння стратегіями співробітництва без ігнорування інших), культура саморегуляції, перш за все емоційної [11].

Подальші дослідження підводять до поняття конфліктологічної компетентності, яке різні автори трактують як:

– інформаційна когнітивно-регуляторна підсистема професіоналізму, що пов’язана з умінням керувати конфліктом і розв’язувати його – вид професійної готовності фахівця виконувати певні трудові функції в професійному конфліктогенному середовищі та включає в себе властивості перцептивної, комунікативної, міжособистісної й управлінської компетентностей, реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності [5];

– здатність людини переводити деструктивні процеси в конфлікті в конструктивне русло, розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті, створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку, виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, які поки відсутні в суспільстві;

– здатність діючої особи у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту, розвиток обізнаності про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння надати допомогу в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації [8].

Підсумовуючи наведені визначення, ми використовуємо таке визначення: конфліктологічна компетентність – це навички індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними “ключами” комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження і тривожності.

Конфліктологічна компетентність включає у себе: розуміння сутності суперечностей і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, уміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати суперечності та конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [11].

До конфліктологічної компетентності входять уміння: орієнтуватися у соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей; обирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблематики конфліктологічної компетентності ми визначили її структурну характеристику:

1) мотиваційно-ціннісний компонент – система мотивів, ціннісних уявлень, спонук, ставлень людини до професійної діяльності, які залучають або перешкоджають вступу особистості до конфліктної взаємодії;

2) когнітивний компонент – знання з теорії та практики конфлікту, стилі конфліктної поведінки у різних ситуаціях, способи і прийоми **нонередження**запобігання, управління, розв'язання конфлікту;

3) емоційно-вольовий компонент – здатність до саморегуляції, самодисципліни, наявність самоконтролю, адаптаційної мобільності;

4) рефлексивний компонент – розуміння власних станів і дій у конфлікті та станів і дій інших суб'єктів конфлікту;

5) організаційно-діяльнісний компонент – оволодіння майбутніми офіцерами наочними конфліктологічними вміннями, що забезпечують здатність курсанта до практичної реалізації конфліктологічних знань і вмінь у сфері методології, теорії та практики розв'язання конфліктів.

Становлення конфліктологічної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника – процес складний і багатоаспектний. Він ставить курсанта в нові умови, що стимулюють внутрішні сили саморозвитку особистості і, як результат, приводять до переосмислення попереднього досвіду.

Необхідними умовами організації й успішної реалізації вироблення конфліктологічної компетентності ми вважаємо дотримання таких принципів:

– суб'єкт-суб'єктного підходу в відносинах викладача і студентів, який передбачає рівноправність позицій викладача і студентів;

– самодіагностики розвитку рефлексивних здібностей, увага до власного “Я”, рух від розуміння групових процесів до розуміння категорії “Я” в ситуації;

– зворотного зв'язку. Завдяки зворотному зв'язку курсант може коригувати свою поведінку, замінюючи те, що не вийшло, на більш вдалі засоби впливу на навколишніх;

– доброзичливості атмосфери – формування позитивного ставлення до іншої людини.

На наш погляд, формування конфліктологічної компетентності у майбутнього фахівця, у тому числі й офіцера прикордонних військ, повинно здійснюватися за чотирма взаємопов'язаними шляхами:

1) опанування конфліктологічних дисциплін;

2) розвиток соціально-психологічної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;

3) моделювання діяльності в конфліктогенному професійному середовищі в процесі викладання фахово-орієнтованих дисциплін;

4) засвоєння окремих конфліктологічних умінь у результаті вивчення загальноосвітніх дисциплін.

Формування конфліктологічної компетентності у курсантів має таку мету – забезпечити психолого-педагогічні доцільні умови для формування у них сукупності особистісних якостей, розвиток яких свідчить про сформованість культури конфліктологічного мислення і готовності до конструктивного поведіння у конфліктних ситуаціях – гнучкість мислення, увага до чужої точки зору, діалогізм свідомості, здатність аргументувати власну позицію, відкритість новим враженням та ідеям, рефлексія.

Виділили те, що ми розуміємо під формуванням. Під формуванням розуміємо спеціально організовану, цілеспрямовану систему дій викладача, яка має забезпечити реалізацію психологічних закономірностей розвитку конфліктогенних якостей особистості та закономірностей педагогічної діяльності в єдності. Сучасне розуміння процесу формування у педагогіці пов'язується із процесом управління. Так, О. Гребенюк установив, що формування особистості – це процес управління розвитком індивідуальності. При цьому під “управлінням” автор розуміє основне значення слова, а саме “вплив” на ті чи інші компоненти. Що стосується процесу управління конфліктом, то дослідники в галузі конфліктології також фіксують значення “вплив” на елементи конфліктної ситуації з метою попередження і вирішення різних видів конфліктів [12; 13].

У нашому дослідженні формування розглядаємо як процес, у якому одна спеціально створена конфліктна ситуація змінює іншу, при цьому кожна з них підпорядкована вирішенню конкретної (досягненню мети формування конфліктологічної компетентності).

Формування конфліктологічної компетентності розгортається у такій послідовності:

- 1) змістовий етап, мета якого – нагромадження необхідного обсягу конфліктологічних знань;
- 2) формування відповідної науково-понятійної бази знань;
- 3) формування комунікативної (вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних і емоційних станів) бази навичок;
- 4) формування конструктивної бази, спрямованої на формування готовності до продуктивної взаємодії, навички ~~конструктивного~~ конструктивної ~~поведінки~~ поведінки в конфлікті, уміння контролювати свій емоційний стан;
- 5) формування особистісної бази, що припускає прийняття толерантності, конфліктологічної компетентності як результату вільного морального вибору.

Формування конфліктологічної компетентності – процес керований. Керувати процесом формування можливо, на наш погляд, двома шляхами: по-перше, непрямим шляхом, коли студенти не усвідомлюють формувальні дії з боку викладача. Цей шлях притаманний для традиційного підходу до професійної підготовки: студенти слухають лекції, виступають із доповідями, виконують завдання тощо. На нашу думку, цей підхід є малоефективним для формування компетентності. По-друге, безпосередньо, коли викладач використовує такі педагогічні прийоми і засоби взаємодії зі студентом, які розкривають для нього особистий смисл їхньої навчальної конфліктологічної діяльності (наприклад, пояснює ті психічні стани, які виникають у студентів у процесі вирішення навчально-професійних конфліктологічних завдань, пояснює значення конфліктологічних знань і вмінь для ефективності професійної діяльності спеціаліста). Саме цей підхід має бути головним, тому що для соціального педагога є актуальним розуміння необхідності та важливості конфліктологічних умінь, які мають сприяти оптимальності й ефективності їхньої професійної діяльності.

До педагогічних засобів формування конфліктологічної компетентності ми можемо зарахувати:

- зміст навчального матеріалу, зміст конфліктної ситуації;
- методи та форми навчання і виховання;

- особистісні та професійні якості викладача;
- міжособистісні відносини у навчальній групі.

Деяким засобам може відводитися домінуюча роль у навчальному процесі залежно від виконання домінуючих цілей і можливостей для реалізації таких цілей. На нашу думку, на кожному етапі формування слід застосовувати засоби більш високого рангу, тобто такі, які мають можливості більш цілісного впливу. Цілісність впливу засобів кожного з етапів процесу формування конфліктологічної компетентності підготовлена засобами попередніх етапів, які б актуалізували і закріплювали зв'язки компонентів конфліктологічної компетентності.

**Висновки.** Отже, навчальні ситуації у процесі формування конфліктологічної компетентності повинні імітувати умови конфліктної взаємодії в соціально-педагогічному процесі. Відібрані засоби (ситуації, ігри, завдання) повинні мати широкий спектр впливу на особистість студента і на рівень сформованості конфліктологічної компетентності.

Сформованість конфліктологічної компетентності передбачає наявність у майбутнього офіцера-прикордонника таких властивостей, як:

- поінформованість про конфлікти, типи конфліктів, засоби вирішення, володіння широким діапазоном стратегій поведінки у конфлікті;
- конструктивне ставлення до конфлікту, відсутність конфліктофобії;
- розвинуті комунікативні вміння, здатність “утримувати” конфлікт (не уникати конфліктної взаємодії);
- усвідомлення особистості партнера із взаємодії як цінності, як мети, а не засобу в конфліктній ситуації, емпатія та рефлексія;
- емоційна стійкість, усвідомлення переведення деструктивного конфлікту в конструктивний.

На формування таких властивостей будуть ~~направлені~~ спрямовані наші подальші дослідження.

#### Список використаної літератури

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
2. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность педагога / С.В. Баныкина. – Астрахань, 1997. – 169 с.
3. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: учеб. пособ. / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
4. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе / Г.М. Болтунова // Межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65–67.
5. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О.И. Денисов. – М.: МААН, 2000. – 35 с.
6. Дринка З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: автореф. дис. ...на соискание ученой степени канд. пед. наук / З.З. Дринка. – Калининград, 2000. – 20 с.
7. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: дис. ...на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / ~~Ірина Володимирівна~~ І.В. Козич. – Запоріжжя, 2008. – 254 с
8. Комалова Л.Р. Конфликтологическая компетентность как профессиональный принцип конструктивной коммуникации в конфликт [Электронный ресурс] / Л.Р. Комалова. – Режим доступа: <http://www.odn2.ru/index.php/biblioteka/31->

konfliktologiya/109-konfliktologicheskaya-kompetentnost-kak-professionalnyj-prinsip-konstruktivnoj-kommunikatsii-v-konflikte.

9. Лукашенко А.О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу: дис. --- на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / ~~Антон Олександрович~~ А.О. -Лукашенко. – Х., 2006. – 238 с.

10. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

11. Пивченко Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. на соискание ученой степени --- канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.В. Пивченко. – Калининград, 2000. – 167 с.

~~12.~~ Самсонова Н.В. Конфликтологическая компетентность специалиста / Н.В. Самсонова // Вуз-XXI и культура. – Казань, 2000. – С. 37–40; ~~12.~~

~~12.~~ ~~13.~~ Цой Л.Н. Практическая конфликтология / Л.Н. Цой. – М., 2001. – Кн. 1. ← **Формат: Список**

~~13.~~ ~~14.~~ Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск, 1996. – 99 с.

~~14.~~ ~~15.~~ Шепель В.М. Управленческая психология / В.М. Шепель. – М.: Экономика, 1984. – 246 с.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.

### **Мальцев А.Ю. Формирование конфликтологической компетенции будущих офицеров-пограничников**

*В статье рассмотрены вопросы о конфликтологической компетентности будущих офицеров-пограничников. Подано пути формирования трех конфликтологических умений: видеть и понимать конфликт; прогнозировать и оценивать последствия конфликта; овладение средствами диагностирования, предупреждение и решение конфликта, использование конфликта в воспитательных целях.*

**Ключевые слова:** будущие офицеры-пограничники, конфликтология, компетентность, конфликтологическая компетентность, конфликтологические умения.

### **Mal'tsev A.Yu. Formation conflictological competence of the future border guard officers**

*The questions about the competence of future conflictology border guard officers. Served three ways of forming conflictological ability to see and understand the conflict, the ability to predict and assess the impact of the conflict, grasping the tools of diagnosis, prevention and resolution of the conflict, the use of conflict for educational purposes.*

**Key words:** future officers, border guards, conflict, competence, conflictology competence, Conflict Management skills.



### ЕФЕКТИВНЕ ЛІДЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

*У статті розкрито сутність ефективного лідерства, змальовано відмінності поведінки ефективного керівника та ефективного лідера в процесі стратегічного управління.*

**Ключові слова:** стратегічне управління, ефективне лідерство, партисипативне управління, фасилітативне управління.

В умовах модернізації системи освіти в Україні набувають значення теорія та практика стратегічного управління навчальними закладами. Останнім часом стратегічне управління розвивається дуже стрімко. Це можна пояснити, перш за все, потребами формування такого управління, яке було б здатне забезпечити конкурентоспроможність закладу.<sup>1</sup>

Стратегічне управління потребує ефективного лідерства. Стратегії – це низка ідей, концепцій, рішень, проектів, програм. Їх доля, реальність здійснення залежать від лідерської позиції керівника. “Концепції, процедури та засоби, що їх охоплює стратегічне планування, самі по собі, не можуть мислити. Не можуть вони і надихати та мобілізувати до дії інших задля того, що найкраще для конкретної організації чи громади. Це можуть зробити тільки зацікавлені й самовіддані люди – провідники й послідовники” [5].

Саме керівник повинен ініціювати процес стратегічного розвитку навчального закладу, засвідчивши у такий спосіб не тільки своє формальне, а й функціональне лідерство. Функціональний лідер – це той, кого обирають люди, щоб він представляв їхні інтереси, допомагав досягнути цілей та успіхів. Керівника-лідера завжди уявляють як стратега, який має ідеї, вміє запалити ними інших, розробити та реалізувати інноваційний проект.

Разом із тим, у теорії виникає проблема, пов’язана із визначенням сутності лідерства в процесі стратегічного управління, встановленні його відмінностей від традиційного керівника-стратега, з’ясуванні засобів впливу на персонал. На практиці суперечність між прагненням керівників бути лідерами і відсутністю чітких уявлень про лідерство та механізми його формування призводять до нестійкої, нечіткої та незрозумілої для навколишніх поведінки та малоефективного управління.

Проблема лідерства, як складного явища, вивчається філософами, психологами, менеджерами. Дослідження уточнюють та доповнюють різні аспекти цього феномену.

Поняття “лідер” та якості лідера розкрито в працях Г. Альтмана, У. Беннісса, Дж. Бойетт, Дж. Гарднеру, Дж. О’Тулу. Значення лідерства для управління довели Е. Демінг, П. Друкер, А. Зуб, Т. Конті, І. Ладанов, С. Смирнов. Е. Демінг виокремлює лідерство серед ознак якісного управління.

Навички лідера наведено С. Кові, Б. Нанусом, Р. Фостером. О. Виханський, М. Мескон, А. Наумов зараховують лідерство до невід’ємних компонентів роботи з людьми, групами.

В. Врум, Н. Коломинський, К. Левін, В. Федоров, В. Шпалінський пов'язують лідерство зі стилями керівництва.

М. Армстронг, А. Менегетті, В. Федоров визначають фактори та етапи формування лідера. Л. Джуелл демонструє шлях від лідерства до суперлідерства.

Проте дотепер поняття “лідер” і “керівник” на шпальтах педагогічних та управлінських видань визнаються спорадичними. Аспект, пов'язаний з особливостями лідерства в умовах стратегічного управління навчальним закладом, взагалі розкрито досить поверхово. Відтак *метою статті* є теоретичне обґрунтування сутності лідерства в закладі освіти, встановлення відмінностей поведінки ефективного керівника та ефективного лідера в процесі стратегічного управління.

Лідер (від англ. leader – ведучий, керівник) – це людина, яка завдяки своїм особистим рисам має переважний вплив на колектив.

Треба чітко усвідомити, що поняття “керівник” і “лідер” різні. Основна відмінність полягає в тому, що керівник не завжди в своїй організації є лідером. Керівництво пов'язане з ефективною організацією діяльності, а лідерство – зі здатністю впливати на персонал для ефективної роботи.

Лідерство – це повноваження, яке не можна делегувати. Лідера не можна призначити. Лідер – це керівник, який має владу авторитету, що пов'язаний із добровільним визнанням персоналом верховенства лідера. Це людина ініціативна, внутрішньо вільна та сильна, яка може повести за собою.

На думку А. Менегетті, людина вже при народженні має задатки лідера. Проте, щоб стати лідером, необхідно досягти певного рівня культури, освіченості, професіоналізму, життєвого досвіду, внутрішньої зрілості. В основі цього – постійна робота над собою, розвиток власного потенціалу. Вважається, що лідера не можна створити, бо він створює себе сам.

До критеріїв ефективності керівника Осборн та Геблер зараховують такі, як: вміння стимулювати до дій, належати громаді, бути конкурентоспроможним, орієнтуватися на місію організації, орієнтуватися на клієнта, бути підприємливим, бути завбачливими, орієнтуватися на ринок, бути децентралізованим [4]. Лідерство також виступає одним із головних чинників підвищення ефективності управління. До основних ознак керівника-лідера зараховують такі: діє за покликом серця, запалює та надихає інших, інноватор, палкий прихильник певної ідеї, йому вірять та довіряють. Крім цього, лідери повинні розуміти контекст ситуації, усвідомлювати свою відповідальність та активізувати людей. Вміння зрозуміти кожну людину, поважати її позицію, думку – це основа ефективного лідерства. Найкращі лідери ті, які забезпечують інтелектуальне лідерство, що передбачає вміння аналізувати пропозиції та ідеї інших; ті, що не тільки мають знання, а й можуть ними поділитись.

Лідерство ґрунтується на цінностях керівника, які визначаються як знання, уміння та переконання, що зумовлюють конкретний вибір поведінки менеджера. Зовнішня система цінностей керівника зумовлюється його освітою, уявленням про свою професію, місією та діяльністю організації, її історією та культурою, розумінням природи та важливості продуктів і послуг, які надає організація. Внутрішні цінності керівника складаються із п'яти груп факторів: 1) досягнення (оволодіння професійними функціями); 2) економічні (матеріально-грошова допомога згідно зі стандартами життя, відповідно до класу суспільства); 3) психологічний комфорт (кар'єра, статус, медичне страхування, пенсійний

фонд); 4) благополуччя (здоров'я, безпека, багатство, освіта, повага); 5) моральні (справедливість, доброта, доброзичливість, порядність, толерантність).

Д. Гоулмен, вивчаючи секрети ефективного лідерства, здійснив аналіз майже 200 успішних компаній та їх лідерів. Було виокремлено три категорії особистих якостей керівників-лідерів: технічні, пізнавальні та емоціональні здібності. Результати були цікавими і дещо несподіваними: емоціональні здібності лідерів вдвічі перевищували інтелектуальні; а чим вище була посада лідера, тим збільшувалась важливість емоціональних здібностей для досягнення успіху [3]. Це означає: щоб бути лідером, необхідно вміти розуміти і контролювати свої та чужі емоції, виявляти оптимізм, ентузіазм та відданість справі, формувати ділові відносини з різними людьми.

Лідерство – це мистецтво вибору оптимального стилю управління та врахування ситуацій. Лідерська поведінка орієнтована на успіх справи та досягнення колективу, має підтримувальний характер. Відтак ефективним лідерство може бути за умов партисипативного та фасилітативного управління.

Людина в організації виявляє себе не тільки як виконавець певної роботи чи певної функції. Вона виявляє зацікавленість у тому, як організована її робота, в яких умовах вона працює, як її робота впливає на діяльність організації. Тобто у неї є звичайне прагнення брати участь у протікаючих в організації процесах, які пов'язані з її власною діяльністю в організації.

Концепція партисипативного управління виходить із положення, що якщо людина зацікавлено бере участь у різноманітній діяльності організації, то вона тим самим отримує від цього задоволення, працює з більшою віддачею, краще, якісніше і продуктивніше. По-перше, вважається, що партисипативне управління, відкриваючи працівнику доступ до прийняття рішення з питань, пов'язаних з його діяльністю в організації, мотивує до кращого виконання своєї роботи. По-друге, партисипативне управління не тільки сприяє тому, що робітник краще справляється зі своєю роботою, а й приводить до більшої віддачі, більшого внеску окремого робітника в життя організації.

Спочатку розповсюдження партисипативного управління пов'язувалось тільки з покращенням мотивації робітників. Останнім часом партисипативне управління все більш пов'язується з оптимізацією використання потенціалу людських ресурсів організації взагалі. Відтак концепція партисипативного управління виходить за межі мотивації, являє собою один із загальних підходів до **керування** управління людиною й організацією. Партисипативне управління може бути реалізовано за таких умов:

1. Працівники отримують право самостійно приймати рішення щодо того, як їм здійснювати свою діяльність. Самостійність може стосуватися, наприклад, таких аспектів їх діяльності, як режим або вибір засобів здійснення роботи.

2. Працівники можуть залучатися до прийняття рішень стосовно роботи, яку їм належить виконати. У цьому випадку керівник радиться з робітником: що саме необхідно буде зробити, як виконувати поставлені перед ним завдання. Таким чином робітник залучається до постановки цілей і прогнозування результатів, які йому треба досягати.

3. Працівникам дається право контролю за якістю і кількістю здійснюваної ними роботи, але при цьому встановлюється відповідальність за кінцевий результат.

4. Партисипативне управління ~~принюєкає~~ передбачає широку участь працівників у раціоналізаторській діяльності, внесення пропозицій щодо вдосконалення їх особистої роботи й окремих підрозділів організації.

5. Можливим напрямом здійснення партисипативного управління є надання працівникам права на формування робочих груп із тих членів організації, з якими їм хотілося б працювати разом.

У реальній практиці всі ці напрями здійснення партисипативного управління зазвичай використовуються у певній комбінації, оскільки вони взаємопов'язані та доповнюють один одного. Найбільш наочним прикладом цього є гуртки якості, які широко використовуються в управлінні японськими фірмами. (Історична довідка: гуртки якості виникли в Японії у 1962 р.; об'єднують 8 млн японських робітників; вирішують проблему участі персоналу в управлінні; з 1974 р. поширюються у США, де теж декілька мільйонів працівників спільно з управлінцями розв'язують проблеми підвищення якості виробництва).

Через гуртки якості реалізується основний принцип управління – участі підлеглих у розв'язанні виробничих завдань та вдосконаленні методів, технологій, якості роботи. Форма існування – дискусійний клуб. За допомогою гуртків якості процес управління переходить до відкритості, гласності. Гуртки якості – це не просто прояв уваги до рядового робітника, бо вони можуть існувати тільки за умов щирого прагнення керівника притягнути працівників до вирішення завдань організації. Гуртки якості створюються на добровільній основі. Керівник-координатор гуртка може призначатися керівником організації або обиратися його членами. Гурток в організації існує як необов'язкова додаткова структура. План роботи гуртка передбачає гострі питання стратегічного характеру та питання тактики розподілу зусиль, засобів діяльності; дискусії, консультації, вивчення й обговорення нової інформації, організацію спостереження за певними процесами тощо.

У наукових працях з проблем управління доктора Каору Ісікава (Токійський університет) було обґрунтовано доцільність розвитку гуртків якості в Японії. Основні ідеї цього руху він визначив таким чином: саморозвиток і взаєморозвиток особистості працівника; поява у працівника високого ступеня усвідомлення проблеми якості діяльності; мобілізація творчих та розумових здібностей персоналу; розвиток управлінських навичок персоналу, формування управлінського резерву.

Механічне втягування людей у колективну діяльність, конференції, семінари не дає великих результатів. Ян Катценбах стверджував, що збирати людей у другій половині дня, щоб вони пофантазували, межує із чимось штучним та відверто нерозумним.

Еволюція теорії та практики менеджменту свідчить про тенденцію психологізації управлінської діяльності, про увагу до фактора “людина”, про розбудову суб'єкт-суб'єктних відносин, про вдосконалення особистого стилю діяльності керівника. З огляду на це процес розробки стратегії має бути прямим і відкритим. Такий підхід створює ситуацію усвідомлення необхідності змін, мотивації персоналу до впровадження стратегічних ідей, легітимності плану чи програми розвитку, широкої підтримки та психологічної безпеки для керівництва.

Фасилітатор (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти) – той, хто “полегшує життя”. Це поняття вже досить усталилось у педагогіці. Учитель-

фасилітатор надає учням змогу розвинути свої здібності, потенційні можливості; він не нав'язує, не тисне, а вчить вчитись, веде до успіхів. Останнім часом усе частіше вживають термін "фасилітатор" відносно керівника освіти. Керівник-фасилітатор – це керівник-лідер, який створює команду, прищеплює організації корпоративні принципи, реалізує мотиваційний підхід до управління. Фасилітативне управління надає можливість утримувати певну рівновагу між цілями і результатами, яких необхідно досягти, та можливостями реальних людей і способами їхнього досягнення.

Керівник, який виступає як фасилітатор, не навчає і повчає, а спрямовує колектив у необхідне творче русло. Фасилітаторська функція реалізується через: знання особливостей колективу та працівників; вміння побудувати роботу в колективі та керувати ним під час стратегічно-планувальної діяльності; швидко завоювати довіру, лідерські позиції в колективі; вміння допомогти розкомплектуватись, встановити партнерські відносини, розвинути навички взаємодії, конструктивного спілкування, врегульовувати конфлікти; здатність до аналітичної діяльності, вміння застосовувати різні технології аналізу, робити відповідні узагальнення та висновки; чітке усвідомлення цілей та бажаних результатів діяльності колективу; збереження ентузіазму, почуття гумору, інтуїтивного відчуття, щирого ставлення до людей на всіх етапах планово-прогностичної діяльності; вміння ставити людей у ситуації необхідності самостійно прийняти рішення, визначення методів та змісту діяльності; вміння заохочувати та морально підтримувати навіть незначні успіхи персоналу.

Це не означає маніпулятивність для особистої безпеки керівника. Така фасилітативна поведінка свідчить про прагнення дійти згоди з усіма членами організації у такому важливому питанні, як визначення стратегії розвитку організації. За допомогою фасилітаторської функції реалізується концепція партисипативного управління, яке пов'язане із командною роботою. Особливо важлива така робота під час розробки стратегії організації.

Відомо, що лідери великих організацій (понад 50 працівників) не можуть ефективно взаємодіяти з усіма членами колективу. Психологи називають критичною кількістю 10-десять осіб для безпосередньої комунікації з лідером, тобто на кого він може впливати, надихати, спрямовувати. Ось чому так важливо мати команду, яка б ідеї керівника-лідера сприймала, підтримувала й розповсюджувала.

Такою командою під час розробки стратегії розвитку навчального закладу повинна стати ініціативна, творча група. Створення робочої групи передбачає декілька обов'язкових кроків:

1. Визначення ролі та складу робочої групи: залучення професіоналів, компетентних спеціалістів із різних аспектів стратегії організації, лідерів колективу, від яких залежить ступінь складності прийняття та реалізації рішень в організації; творчої еліти, ініціаторів, новаторів, які б продукували цікаві ідеї, варіанти рішень.

2. Визначення повноважень, обов'язків членів групи; призначення керівника та координаторів проектної групи.

3. Розробка плану проектної діяльності (етапи, рішення, зміст робіт, відповідальність, очікувані результати та форми їхнього узагальнення).

4. Укладання формального меморандуму про творчу групу, у якому було б зафіксовано угоду між її членами, права, обов'язки; цілі спільної діяльності; термін, умови роботи; форми та графіки звітності.

Безсистемний підхід до формування команди провокує виникнення конфліктів, суперечностей, нераціональну діяльність ще на початку її створення. Команда передбачає не просто сумісну роботу людей, об'єднаних однією метою, а співробітництво, що ґрунтується на чіткому розподілі ролей, обов'язків, координації дій і зусиль. Керівникові ж необхідно: сформулювати проблему, запропонувати систему цілей, пояснити наявність ресурсного забезпечення, бути готовим до конструктивної дискусії, знайти стимули, задіяти підтримку зовнішнього та внутрішнього середовища, бути здатним до прийняття відповідальності, застосування влади. Разом із тим, як зазначав Лао Цзи, лідер діє найкраще тоді, коли люди ледве усвідомлюють, що він існує.

Етапи командної роботи, за Такменом та Дженсеном, передбачають: формування (з'ясовуються цілі команди; розподіляються ролі; робляться перші кроки до мети; встановлюються міжособистісні зв'язки; виокремлюються формальні та неформальні лідери; складається певний стиль керівництва); бурління (найменша продуктивність; виникає багато проблем; з'являються конфлікти; розстановка пріоритетів; утверджується лідер; інтенсивні процеси становлення команди); нормування (встановлюються норми, правила діяльності; визначаються чіткі позиції кожного члена команди; узгоджуються інтереси; народжується система цінностей); функціонування (період стабільності, злету та піднесення у діяльності; інструктажі замінюються коригуванням діяльності; вирішені всі міжособистісні конфлікти; усі зусилля спрямовані на реалізацію мети; розкриваються можливості кожного; лідер здійснює контроль за ефективністю роботи; результат залежить від злагодженості команди); розпад (завдання виконане; процес включення в нову роботу не почався; команда перебуває у стані невизначеності; керівник намагається підтримувати командний дух до повного розформування команди) [1].

Як бачимо, ефективність команди залежить від лідера (використання ефективних методів впливу, організація роботи, узгодження зусиль, ресурсного забезпечення) та її членів (відповідальність, усвідомлення значення завдань, уміння та зусилля, культура ділового спілкування).

Втім, слід зазначити недоліки командної роботи. У команді формується консерватизм унаслідок групового мислення. Команда стає не здатною приймати яскраві, нестандартні рішення. За І. Джанісом, групове мислення має такі симптоми: ілюзія перевершеності (команда починає вірити у свою невразливість; проблеми не сприймаються серйозно; рішення стають ризикованими); прагнення прикрашати (команда втрачає здатність критикувати свої рішення та сприймати зауваження інших); тиск на членів команди (якщо з'являються "бунтарі", то їх м'яко або жорстко "обробляють"; м'яко – за допомогою переконань, мотивів та стимулів; жорстко – змушують покинути ворожий колектив); самоцензура (кожен член команди постійно змушений ставити собі запитання: "як команда сприйме...?", і команда таким чином втрачає неординарні, цікаві особистості); ілюзія **одноетапності** єдності (ситуація є ілюзорною, оскільки члени команди не виказують відмінні думки через небажання спричинити антипатію, здивування, тиск команди); впевненість у неспроможності конкурентів (команда впевнена у слабкості супротивників, конкурентів, завідомо негативно їх сприймає, вважає ворожими, аморальними, тобто не хоче бачити позитиви та переваги); упевне-

ність у високій моральності команди (впевненість у власній непогрішності настільки велика, що нормами стають неетичні, неморальні дії) [3].

Витоки конфліктів у команді під час роботи над стратегічним проектом, за Малінсом [2], пов'язані з такими факторами: інформаційні відмінності у сприйнятті, вихованні, переконаннях; пристрасне ставлення, що провокує несправедливий розподіл заохочень, покарань, порушення прав; зміна навколишнього середовища, як-то: керівництва, технології, системи оплати праці; обмежені ресурси; конфлікт ролей; взаємозалежні види діяльності.

До переваг колегіальної роботи над стратегічним проектом можна зарахувати формування команди однодумців та появу конструктивної опозиції. Керівник не може самостійно володіти всією інформацією, а за допомогою командної роботи значно підвищиться якість роботи з інформаційним забезпеченням управління. Інноваційною рисою партисипативного управління є те, що воно змушує керівника і персонал обговорювати між собою та спільно вирішувати найважливіші проблеми розвитку організації.

Таким чином, особливості керівника-лідера пов'язуються із демократичними способами організації відносин у колективі, здатністю до оновлення власної діяльності. Лідерство передбачає несиловий вплив на персонал. Як правило, воно будується на відносинах "лідер – послідовники". Відомі психологічні теорії лідерства ґрунтуються на взаємозумовленості трьох чинників: лідерські якості, лідерська поведінка та ситуація лідерства. Проте досить довгий час звертали увагу винятково на перші два елементи, а ситуація, умови, поведінка людей і колективів не враховувались. За умов уваги до моделі ситуаційного управління поширюються теорії лідерської поведінки, серед яких цікавою є концепція Херсея та Бланшарда. Автори доводять, що стиль керівництва значною мірою зумовлюється зрілістю послідовників. Таким чином, лідерство – це реалізація системи взаємодії між членами колективу, що спрямована на досягнення спільних цілей.

У демократичної поведінки керівника є зворотний бік: іноді персонал сприймає скорочення дистанції між ними і керівником як слабкість керівника, невміння самостійно вирішити проблеми, лібералізм і загравання у колективі; персонал підтримує неформального лідера з авторитарною поведінкою, як такого, що здатен навести порядок.

Довжина дистанції між керівником та працівником вимірюється такими показниками, як: можливість заперечити керівникові; кількість рівнів управління; доступність керівника; тенденції децентралізації; форми спілкування; вимоги до зовнішнього виду та поведінки педагогів; посадові переваги; наявність спільних цілей діяльності; методи управління тощо.

Проблема реалізації партисипативного управління зумовлюється не тільки здатністю керівника бути фасилітатором, а і загальним рівнем культури організації. Відтак, великого значення набувають процеси інтеграції та координації зусиль персоналу щодо розвитку внутрішньошкільної культури.

Лідерство керівника під час розробки та реалізації програми стратегічного розвитку навчального закладу виступає ключовою умовою, без якої конструктивні перетворення та якісні результати неможливі. Лідерство тут не замінити ні контролем, ні покараннями, ні заохоченнями. Колектив без лідера як корабель без капітану чи оркестр без диригента. Лідерство керівника забезпечує покра-

шення міжособистісних відносин, прояв здібностей працівників, розвиток активності, формування відповідальності та самостійності членів колективу, перетворення незрозумілих ідей на чіткі цілі.

Серед якостей ефективного лідера американські вчені Дж. Каузес та Б. Познер виокремлюють чотири системоутворювальні: чесність, вміння прогнозувати, здатність надихати та компетентність. Уміння прогнозувати означає стратегічне бачення лідером перспектив розвитку організації. Така здібність лідера підвищує конкурентоспроможність організації. Разом із кредитом довіри команди вміння керівника стратегічно мислити створює умови для ефективності діяльності.

Гарні керівники-стратегі розповідають колективу, що треба робити. Керівники-лідери роз'яснюють, чому це треба робити. Таким способом формується емоційна прихильність до стратегії. Не можна недооцінювати потреби людини у з'ясуванні сутності речей. Лідер повинен змалювати стратегію як ідеал, далеку, але реальну мрію, як провідну зірку для всіх. Якщо ефективний керівник повинен дати чіткі розпорядження, то ефективний лідер повинен бути гарним розповідачем, він має захопити. Іноді лідерство називають мовною грою. Лідер більш успішно діє через апеляцію до дитини в дорослому: що таке гарно і що таке погано? Х. Гарднер вважав ці якості фундаментальною частиною лідера [3]. Ефективний керівник – це архітектор організації; він з'ясовує, що зроблено. Ефективний лідер – це служитель організації; він дізнається, чим може допомогти. Ефективне лідерство якнайменше пов'язане із силою, розпорядженнями, наказами. Воно передбачає авторитетність, дипломатичність, толерантність.

**Висновки.** Підхід до стратегії навчального закладу з позиції лідерства розкриває сутність інноваційних змін, вносить ясність у цілі та завдання, створює віртуальний образ майбутнього, відображає унікальність організації, вимальовує перспективу кожного члена колективу, навіює ентузіазм, спонукає та надихає людей. Ефективне лідерство – це один з основних інструментів ефективного управління стратегічним розвитком навчального закладу.

Для подальших наукових розвідок, практичних досліджень відкритими залишаються питання комунікацій у проектній команді, зв'язків із іншими членами колективу, моделювання стилів управлінської поведінки під час стратегічної діяльності в закладі освіти.

#### Список використаної літератури

1. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами / М. Армстронг; [пер. с англ. Н.В. Гринберг]. – М.: ИНФРА, 2002. – 328 с. – (Серия: Менеджмент для лидера).
2. Мармаза О.І. Стратегічний менеджмент: траєкторія успіху / О.І. Мармаза. – Х.: ~~Видав. гр. "Основа"~~, 2006. – 160 с. – (Б-ка журн. "Управління школою". – Вип. 12 (48)).
3. Минцберг Г. Школы стратегий / Г. Минцберг, Б. Альстрэнд, Дж. Лэмпел; пер с англ. Ю.Н. Каптуревского]. – СПб.: ~~Изд-во "Питер"~~, 2000. – 336 с. – (Серия: Теория и практика менеджмента).
4. Стратегический менеджмент / [под ред. А.Н. Петрова]. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с. – (Серия: Учебник для вузов).
5. Шифрин М.Б. Стратегический менеджмент / М.Б. Шифрин. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с. – (Серия: Краткий курс).

*Стаття надійшла до редакції 12.02.2013.*



**Мармаза А.И. Эффективное лидерство как инструмент стратегического управления**

*В статье раскрыто сущность эффективного лидерства, описаны отличия поведения эффективного руководителя и эффективного лидера в процессе стратегического управления.*

**Ключевые слова:** стратегическое управление, эффективное лидерство, партисипативное управление, фасилитативное управление.

**Marmaza A. Effective leadership as instrument of strategic management**

*The article discovers the nature of effective leadership; the differences of conduct of effective manager and effective leader in the process of strategic management are represented.*

**Key words:** strategic management, effective leadership, participative management, facilitative management.

### ЖИТТЄТВОРЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ХОРТИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЦЕНТРУ

*У статті розкрито шляхи розбудови концептуально-методологічного та організаційно-практичного забезпечення компетентнісно спрямованої освіти в контексті педагогіки життєтворчості. Наведено результати дослідження, проведеного на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру.*

**Ключові слова:** педагогіка життєтворчості, життєтворча технологія, освітньо-реабілітаційна технологія.

Для розбудови незалежної демократичної держави необхідні особистості, здатні приймати рішення та обирати певну лінію поведінки, яка була б корисна для себе і оточуючих, спроможні втручатися в хід подій, виявляти свою волю і характер.<sup>1</sup>

Тому перед сучасною школою стоїть завдання виховати не міфічну середню дитину, а високоінтелектуальну Людину, готову застосовувати свій розум та вміння в майбутньому, Людину, здатну розв'язувати ті завдання, які перед нею поставить життя, яка буде самостійно мислити і діяти, відстоювати свої соціальні позиції. Отже, інноваційні підходи до розбудови навчально-виховного процесу передбачають докорінне переосмислення педагогічної парадигми, переорієнтування її на принципово нові педагогічні ідеї, концепції, в центрі яких – особистість дитини з її потребами та інтересами, життєвими проблемами і негараздами.

Ефективність педагогічної системи в першу чергу залежить від обраної методології, яка спроможна задовольнити вимоги сучасного розвитку суспільства на початку ХХІ ст., тобто вона має бути інноваційною за характером та гуманістичною, орієнтованою на особистість за змістом.

Такою науковою теорією сьогодні слугує педагогіка і психологія життєтворчості, яка втілила в собі основні гуманістичні ідеї, знання, гіпотези, принципи, методи, опрацьовані багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками.

Корені педагогіки життєтворчості сягають філософської та педагогічної спадщини Г. Сковороди, С. Русової, А.Є. Макаренка, В.О. Сухомлинського.

Теоретичний базис життєтворчості в її проєктивно-рефлексивному аспекті щодо самоздійснення, самовизначення, самореалізації та самовдосконалення особистості напрацьовано українськими вченими Л.В. Сохань, І.Є. Єрмаковим, І.Д. Бехом, М.В. Кириловою, О.Я. Савченко, М.О. Шульгою та багатьма іншими.

Життєтворча освітня парадигма виявилася безперечно затребованою суспільством з огляду на трансформаційні процеси, що відбуваються в соціокультурному просторі країни, і постає сьогодні прогностичним дороговказом інноваційних перетворень у ході реалізації Концепції загальної середньої освіти та Національної доктрини розвитку освіти.

Але для того, щоб вивести освіту на дійсно новий етап розвитку, важливо не обмежитись абстрактним декларуванням про необхідність її гуманізації, звернення до особистісних особливостей та потреб людини на всіх етапах її становлення. Нагальною вимогою часу є подальша розбудова концептуально-методологічного та організаційно-практичного забезпечення особистісно зорієнтованого навчання й виховання.

**Мета статті** – розкрити шляхи розбудови концептуально-методологічного та організаційно-практичного забезпечення компетентісно орієнтованої освіти в контексті педагогіки життєтворчості, навести результати дослідження, проведеного на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

**В-У** ході експериментально-пошукової діяльності педагогічного колективу закладу протягом останніх десяти років було пройдено шлях від практичної реалізації особистісно зорієнтованого підходу за рахунок індивідуалізації педагогічного процесу до виходу на суб'єктивізацію всіх видів діяльності, на стимулювання життєтворчої активності вихованців.

Саме принцип суб'єктності має визначати зміст і технології педагогічної діяльності в умовах навчально-реабілітаційного закладу, завдання якого – створення умов для успішного життєвого самовизначення хворої дитини.

Ідеться про подолання вульгарного підходу до виховання як до процесу авторитарного впливу на особистість, маніпулювання учнем і вихід на позиції науково обґрунтованого вибору операційної міжособистісної взаємодії педагога та вихованця в контексті надання останньому компетентної допомоги в життєвому самовизначенні, в розробці життєвої стратегії, індивідуальної програми розвитку і саморозвитку.

Згідно з новітніми досягненнями педагогічної науки доцільно організувати педагогічний вплив на дитину на основі середовищного підходу, створення в збагаченому освітньому просторі умови для самоактуалізації особистості.

Функціональним призначенням цього простору є забезпечення умов для саморозвитку особистості вихованців унаслідок прирощення сутнісних сил, підвищення ресурсозабезпеченості дітей за рахунок творчого самовиявлення в різноманітних видах діяльності: ціннісно-орієнтаційній, пізнавальній, художньо-образній, організаційно-побутовій, комунікативно-дозвілєвій, проективно-рефлексивній, адаптивно-розвивальній, активно-перетворювальній.

Організуючи життєтворчий освітній простір, слід пам'ятати, що він має бути проекцією реального життя, моделювати всі сфери життєдіяльності людини, що сприятиме успішній соціалізації вихованців.

Процеси, які відбуваються в освітньому просторі, повинні відображати реальні суспільні відносини, визначати загальну схему прямування особистості життєвим шляхом.

Цінність життєтворчого освітнього простору полягає в можливості моделювати умови, максимально наближені до майбутнього життя вихованців, стимулювати процеси набуття особистісних ресурсів за рахунок проблемного насичення найближчого оточення.

Будь-яка ідея, мета, концепція може бути реалізованою лише за умов переведення її в реальне технологічне рішення. Без технологічного забезпечення ті чи інші добрі наміри лише намірами й залишатимуться.

Поняття “технологія” включає в себе одночасно систему сукупності знань, умінь, навичок, методів, способів діяльності та алгоритм, наукову розробку вирішення будь-яких проблем.

Інноваційна освітньо-реабілітаційна технологія – це побудова діяльності фахівця, в якій всі дії, які входять до неї, представлені в певній послідовності, а виконання передбачає досягнення необхідного ймовірного прогнозованого результату, а саме: максимально повного розвитку індивідуальних можливостей та активно перетворювальної адаптації дитини, у тому числі дитини з особливими потребами, до навколишнього світу.

Розробка нових освітньо-реабілітаційних технологій розглядається, у першу чергу, як реалізація освітянами актуального запиту сучасного суспільства шляхом вибору домінуючої в ньому стратегії навчання, виховання, розвитку та технологізації цих процесів.

Дослідник В.П. Безпалько зауважує, що оновлення школи можливо тільки через науково обгрунтоване удосконалення педагогічної технології, яке передбачає строго наукове проектування та точне відтворення ... яке гарантує успіх педагогічних процесів. Отже, проектування освітньої технології полягає у розробці програми створення таких умов, які впливають на задуми та діяльність учасників педагогічного процесу, шляхом виділення в навчально – виховному процесі етапів, які представлені у вигляді особливої послідовності процедур та операцій, виконання яких відповідає поставленим цілям та ~~обумовлює~~ зумовлює досягнення прогнозованих результатів. Таким чином, розробка нової освітньо-реабілітаційної технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик роботи та стилю взаємодії педагога з дитиною.

Педагоги Хортицького національного навчально-реабілітаційного багато-профільного центру, відповідно до новітніх потреб сучасної школи, внесли певні зміни в технологічний процес навчання, виховання та становлення дитини з інвалідністю. В результаті вони запропонували такі особистісно орієнтовані технології:

- проєктивно-рефлексивну технологію навчання;
- виховну технологію проєктивного життєздійснення;
- технологію загальнофункціональної реабілітації;
- технологію реабілітації мистецтвом.

Ці технології є засобами надання дитині можливості осмислення навколишнього та внутрішнього світу, стимуляції її до саморозвитку, самореалізації, до розкриття творчого потенціалу.

Технологія проєктивного життєздійснення ґрунтується на засадах педагогіки життєтворчості особистості, яка вивчає закономірності розгортання життя людини в суспільстві, адже людина не просто проживає життя, вона його продукує, тобто виступає суб’єктом свого життя. Метою виховного процесу за цією технологією є створення умов для розвитку підростаючої дитини як творчої людини, яка оволоділа мистецтвом життя (життєвою компетентністю).

Виховний процес за технологією проєктивного життєздійснення – це:

- визначення змісту, форм, методів, прийомів відповідно до індивідуальних особливостей та запитів дітей;
- надання права дитині виявляти власні переваги щодо обрання видів діяльності та їх організаційних форм;

- застосування індивідуалізованих способів педагогічного супроводу дитини в ході розвитку її життєвої компетентності;
- створення умов для успішної життєдіяльності дитини незалежно від проблематики її життя та розвитку;
- оцінювання досягнень дитини, виходячи з її особистісного потенціалу, що визначається діагностично;
- організація індивідуалізованого моніторингу життєвого становлення дитини.

Проективно-рефлексивна технологія навчання є засобом становлення особистості, здатної до життєтворчості. Метою такого навчання є забезпечення прогресивного психосоціального розвитку вчителя та учня в умовах діалектично пов'язаного навчання, виховання й освіти, воно формує одне з найголовніших навчальних вмінь – самостійність.

У проєкті технології комплексної загальнофункціональної реабілітації основоположна соціально-педагогічна проблема вирішується завдяки цілісному впливові на особистість дитини на базі профілактичного виховання: психологічного, фізичного, духовного, емоційного, соціального. Метою процесу за технологією загальнофункціональної реабілітації є формування власної життєвої спрямованості дитини на здоровий спосіб життя, який є інтегруючим станом фізичного, психічного, духовного, емоційного благополуччя людини з високими адаптивними якостями; вироблення дитиною життєвого кредо – здорового способу життя. Організаційною структурою процесу загальнофункціональної реабілітації визначено медико-психолого-педагогічний консилиум як засіб управління комплексною діагностикою стану дитини, як засіб розробки індивідуальних проєктів реабілітації та моніторингу ефективності діяльності вихованців і фахівців щодо реалізації процесу загальнофункціональної реабілітації.

Згідно з теорією життєтворчості, головним критерієм ефективності освітньо-реабілітаційного процесу є висока ресурсозабезпеченість вихованців для свідомої побудови власного життя. За цим показником можна визначити результативність усіх напрямів освітньо-реабілітаційного процесу, мета якого – створення умов для відновлення фізичного, психічного та соціального здоров'я вихованців, розвиток сутнісних сил дитини як основи для становлення гуманістично спрямованої особистості, здатної до життєтворчості.

За стандарт визначення результативності напрямів роботи Хортицького центру було взято модель випускника кожної вікової ланки та розроблено діагностичний інструментарій, який включає:

- соціологічне оцінювання якості життєвих компетенцій дітей;
- психологічне оцінювання якості життєвих компетенцій дітей;
- педагогічне оцінювання якості життєвих компетенцій дітей;
- самооцінку дитиною якості власних компетенцій.

Таким чином, за рахунок єдності соціологічних, педагогічних, психологічних та особистісних параметрів досягається максимальна об'єктивність дослідження рівня сформованості життєвих компетенцій вихованців.

Розроблений інструментарій використовується вже протягом декількох років. Так, аналіз даних моніторингового дослідження дав можливість зробити певні висновки щодо динаміки розвитку рівня сформованості кожної компетенції окремо та життєвої компетентності в цілому у вихованців 2–11-х класів Хор-

тицького центру. Було виявлено, що найбільш ~~розвиненими~~ розвинутими компетенціями в учнів центру є: компетенції життєздатності, компетенції життєтворчості, політичні, трудові та полікультурні, про що свідчать високі показники рівня їх сформованості. Низькі та задовільні показники в дослідженні відсутні, що свідчить про ефективність упроваджених інноваційних навчальних та виховних технологій у педагогічний процес.

**Висновки.** Отже, одним із шляхів розбудови концептуально-методологічного та організаційно-практичного забезпечення компетентісно орієнтованої освіти в контексті педагогіки життєтворчості є розробка та впровадження життєтворчих технологій. Наукова новизна особистісних освітньо-реабілітаційних технологій полягає в тому, що вони є одночасно і системою сукупності знань, умінь, навичок, методів, способів педагогічної діяльності та алгоритмом розбудови школи “життєвої компетентності”, технологізації процесу створення умов для становлення й розвитку особистості, здатної до життєтворчості, яка є конкурентоспроможною в новому ринковому суспільстві. Такі технології ~~повинні-мають~~ бути розроблені відповідно до стратегій, пріоритетів, тактик роботи та стилю взаємодій педагога з дитиною. Педагогічною концепцією, яка є методологічною основою життєтворчих, особистісно орієнтованих технологій, повинна стати педагогіка життєтворчості.

Наведені результати дослідження щодо розвитку життєвої компетентності вихованців, проведеного на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, свідчать про ефективність упровадження життєтворчих інноваційних освітніх та виховних технологій у педагогічний процес.

#### Список використаної літератури

1. Ануфієва Р.А. Самопрезентація творчого потенціалу особистості / Р.А. Ануфієва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований збірник / [кер. авт. кол. С.М. Шевцова ; наук. кер. і ред. І.Г. Єрмаков]. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психология социальных ситуаций / — Л.И. Анциферова; [сост. и общая редакция Н.В. Гришиной]. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
3. Біленок О.А. Життєвий успіх очима молоді / О. А. Біленок // Практична психологія та соціальна робота, — 1998. – № 5. – С. 42–43.
4. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
5. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / Ребер Р. Артур. – АСТ ; Вече, 2001. – Т. 2. – 560 с.
6. Бондар В.І. Модернізація галузі “спеціальна освіта”: уроки на майбутнє / В.І. Бондар // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 2–7.
7. Буркова Л.В. Зерна педагогічної інновації : хрестоматія / Л.В. Буркова, Н.Ф. Федорова. – К. : Київська правда, 2001. – 120 с.
8. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого успіху / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. колективу і наук. ред.) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

9. Выготский Л.С. Социальная ситуация развития / Л.С. Выготский // Психология социальных ситуаций / [сост. и общая редакция Н.В. Гришиной]. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
10. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т.Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2005. – 112 с.
11. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І.Г. Єрмаков. – Х. : Основа, 2006. – 224 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 7(43)). – 210 с.
12. Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико-зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Дніпропетровськ, 2006. – ~~211~~ 211 с.
13. Єрмаков І.Г. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – ~~Запоріжжя~~, 2005. – 112 с.
14. Єрмаков І.Г. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості : практико зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 152 с.
15. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / [за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
16. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи : практико зорієнтований збірник / [за ред. ~~акцією~~ І.Г. Єрмакова, Г.Г. Ковганич]. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 268 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.

**Нечипоренко В.В. Жизнетворческие технологии в системе образовательного хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра**

*В статье раскрыты пути построения концептуально-методологического и организационно-практического обеспечения компетентностно ориентированного образования в контексте педагогики жизнетворчества. Даны результаты исследования, проведенного на базе Хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра.*

**Ключевые слова:** педагогика жизнетворчества, технология жизнетворчества, образовательно-реабилитационная технология.

**Nechyporenko V.V. Life-creation technology in the educational Hortitsky national training and rehabilitation multidisciplinary center**

*The article reveals the ways of building a conceptual and methodological, organizational and practical realization of the competence-oriented education in the context of life-creation pedagogy. The article reveals the results of research that was made on the basis of a Khortitsky national educational and rehabilitation multispecialised center.*

**Key words:** life-creation pedagogy, Life-creation technology, educational and rehabilitation technology.

## ПРОФЕСІЙНИЙ ДІАЛОГ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*У статті доведено значущість формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах, проаналізовано професійне мовлення майбутніх медичних працівників як соціально-педагогічну проблему; виокремлено професійне мовлення як обов'язкову складову фахової готовності студентів-медиків.*

**Ключові слова:** мовлення, культура мовлення, професійне мовлення, мовленнєві уміння і навички.

Вимоги до професійного рівня сучасного спеціаліста об'єктивно актуалізують проблеми фахової підготовки, що висвітлено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Навчальні заклади, які готують спеціалістів медичного профілю, не можуть залишатися осторонь процесів реформування вищої школи в Україні. Прогрес у галузі медицини вимагає від сучасного фахівця цієї галузі володіння значним комплексом спеціальних знань, зокрема, психолого-педагогічних, уміння спілкуватися з пацієнтами та потребує високого рівня комунікативної культури, від якої невід'ємно залежить оцінювання його як спеціаліста.<sup>1</sup>

Щорічно велика кількість листів, що надходять до Міністерства охорони здоров'я України, становлять скарги про порушення медичними працівниками етико-деонтологічних норм під час надання допомоги хворим і спілкування з ними. Також відзначається, що у лікарів і медичних сестер відсутні не лише знання логічних основ різних видів спілкування, володіння культурою ділового, професійного мовлення, а й елементарні навички спілкування, через що порушується контакт між хворим та медичним працівником, що робить неможливим якісне лікування.

Таким чином проблема мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних галузей народного господарства, культури, охорони здоров'я, освіти є досить актуальною. Методика викладання мовних дисциплін у вищій школі, формування професійного мовлення майбутніх фахівців не набула чинного становлення на сучасному етапі.

**Мета статті** – розкрити пріоритетні напрями мовної підготовки майбутніх медичних працівників у процесі навчання у ВНЗ.

Тема культури спілкування, професійного мовлення фахівців медичної галузі надзвичайно широка, складна та делікатна. Усвідомлюючи актуальність зазначеної проблеми, дослідники (Л. Барановська, Г. Берегова, О. Гоголь, Л. Головата, Н. Костриця, Л. Лучкіна, В. Момот, Т. Окуневич, Е. Полатай, Л. Романова, Т. Рукас, Н. Тоцька, О. Штепа, С. Шумовецька та ін.) пропонують різноманітні педагогічні технології формування культури ділового, професійного мовлення студентів у ВНЗ України.

Різними дослідженнями доведено, що хвора людина не завжди ставить професійну компетенцію лікаря на перше місце, а надає перевагу душевним якостям, здатності співчувати, вмінню вислухати, заспокоїти. Без оптимального ду-



шевного спілкування діяльність навіть висококваліфікованого медика може дати негативний результат.

Лікар має володіти культурою конструктивного діалогу та полілогу, вміти сприймати, відтворювати та готувати наукові фахові тексти, володіти прийомами написання і виголошення публічного виступу, вміти вести, підтримувати ділову розмову. Слово медичного працівника є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості; воно здатне повернути пацієнтові втрачену гармонію з навколишнім світом. На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен “культура” багатозначний. Характерним для нього є складність і багатовимірність. Незважаючи на велику кількість визначень культури, виділимо основні складові цього поняття: гуманність і загальнолюдські цінності, притаманні кожній людині. Головне джерело культури – діяльність людини. Культура містить способи та результати діяльності людини.

Комунікативна культура – це не лише складова загальної культури суспільства, але й одна з головних вимог до сучасного спеціаліста, що дає можливість визначити сукупність комунікативних знань, умінь, властивостей особистості, тобто модель майбутньої професійної поведінки [4, с. 163].

З урахуванням соціальної потреби проблема формування комунікативної культури майбутнього лікаря розглядається як сутнісна складова фахової підготовки медичних працівників, що має свої специфічні особливості “суб’єкт-суб’єктних” відносин між лікарем та пацієнтом. Ця проблема комунікативної міжособистісної взаємодії між лікарем та пацієнтом становила значний інтерес у працях учених-медиків Ю.—\_Віленського, П. Назара, О. Грандо, О. Орлова, М. Петрова, О. Шалімова, В. Хохолья, М. Яровинського, психологів І. Вітенка, І. Леоненко, В. Оріховського.

Практика засвідчує, що досконалу професійну діяльність лікаря не можна розглядати відокремлено від його особистісних якостей, загальноприйнятих норм поведінки, знання психолого-педагогічних основ, етики, деонтології та “суб’єкт-суб’єктних” відносин спілкування у системі “лікар – пацієнт”.

Відносини “лікар – пацієнт” вимагають не тільки медичних знань, а й високого рівня комунікативної культури лікаря, яка формується у процесі вивчення гуманітарних дисциплін студентами-медиками, і є сутнісною характеристикою особистості майбутнього спеціаліста й одним із показників рівня його фахової підготовки [2, с. 37].

Комунікативна культура розглядається нами як свідома, цивілізована властивість особистості, яка базується на рисах характеру, її особистих якостях, комунікативних та організаторських схильностях, потребності у спілкуванні та контакті з іншими особами, що формується на основі здобутих знань та вмінь і виражається в умінні виконувати комунікативну діяльність у нових умовах.

Ми вважаємо, що рівень сформованості професійного мовлення студентів вищих медичних навчальних закладів значно підвищиться за таких педагогічних умов:

- усвідомлення студентами значущості професійного мовлення у їхній майбутній фаховій діяльності;
- кваліфікованою відбір професійної лексики, пропонованого мовного матеріалу з урахуванням частотності використання його в медичній галузі;
- використання методів, які стимулюють комунікативну активність майбутніх медичних працівників у навчальному процесі.

У результаті аналізу педагогічної, лінгвістичної, медичної літератури встановлено, що в науковій літературі немає однозначного трактування понять “професійне мовлення”, “культура професійного мовлення”. Більшість дослідників визначає їх як процес обміну думками у певній професійній галузі, вважає необхідною умовою успішної фахової діяльності, вказує на недостатню увагу до формування професійного мовлення у ВНЗ (С. Амеліна, Н. Костриця, В. Михайлюк, В. Момот, Л. Романова, Н. Тоцька).

Володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування є культурою професійного мовлення медичних працівників [1].

З’ясовано, що питання формування професійного мовлення часто залишаються поза увагою під час підготовки фахівців із вищою медичною освітою. Це пояснюється такими причинами:

- недосконалість навчального плану, згідно з яким питання лікарської етики, деонтології, культури спілкування, професійного мовлення частково розглядаються під час вивчення різноманітних дисциплін і подаються як другорядні;

- відсутність спеціальної дисципліни з формування професійного мовлення студентів-медиків, а курс “Іноземна мова професійного спрямування” з мінімальною кількістю аудиторних годин та іншими програмовими цілями й завданнями не може вирішити існуючої проблеми;

- переважання традиційних методів навчання, які не формують мовленнєвих умінь і навичок;

- недостатня увага до формування професійного мовлення студентів-медиків з боку викладачів спеціальних, клінічних дисциплін;

- відсутність міжпредметного зв’язку між дисциплінами в вищій медичній школі [3, с. 120].

Вважаємо, що без високого рівня сформованості професійного мовлення медичних працівників не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, про цілісність моделі фахівця медичної галузі.

До професійних комунікативних умінь майбутніх медичних працівників потрібно включити вміння: швидко та правильно зорієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати своє мовлення та знайти адекватні засоби передачі цього змісту, бо, як відомо, хворі люди не завжди здатні до правильного сприйняття почутого, а невдалий вислів лікаря може ще більш погіршити стан пацієнта. Тому майбутні медичні працівники повинні вміти використовувати знання й навички в нових непередбачуваних ситуаціях, вміти знаходити варіанти рішень для ведення спілкування в екстрених ситуаціях, за допомогою вже відомих ідей, знань і прийомів створювати нові рішення у нестандартній комунікативній ситуації.

Обов’язкові компоненти моделі особистості медичного працівника:

- самостійна професійна діяльність (етико-деонтологічна підготовка, формування світогляду, стиль діяльності);

- спеціальна підготовка (усвідомлення психічного стану, особистісні якості лікаря);

- психологічна підготовка (самосвідомість спеціаліста, готовність до розвитку особистісних якостей);

- професійне мовлення.

Від зазначених компонентів залежить успіх лікування. Слово лікаря пове-ртає тому, хто цього потребує, втрачену гармонію з навколишнім світом. У ме-дичній галузі, як у жодній іншій сфері діяльності людей, має значення не тільки семантична, прагматична, а й фонетична функція слова. Саме тому в структурі професійного мовлення майбутніх медичних працівників виокремлено такі ком-поненти:

1. Когнітивний – знання норм сучасної літературної мови, фахової термі-нології.

2. Комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби від-повідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння базовими професійно-мовленнєвими вміннями, необхідними для медичної галузі.

3. Експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування.

Наріжний камінь у формуванні професійного мовлення майбутніх медич-них працівників – розвиток діалогічної культури особистості, що сприяє форму-ванню людини, збагаченої загальнолюдськими та національними цінностями, готової до самоактуалізації та самореалізації. Діалогічна культура поєднує про-фесійну підготовку студентів-медиків із духовним, моральним та естетичним роз-витком.

Провідна роль у розвитку діалогічної культури студентів-медиків безпере-чно належить дисципліні “Іноземна мова професійного спрямування”, бо саме на цих заняттях діалогічна культура набуває практичної сутності.

Оскільки матеріальну основу мови становить лексика, то значна увага зо-середжується на різних видах словникової роботи, що має на меті насамперед збагатити словник майбутніх медиків, особливо термінологічною, фаховою лек-сикою, виховати в них чуття слова, навчити вільно зорієнтуватися в словнико-вому запасі англійської мови, правильно використовувати його залежно від сфе-ри й мети спілкування. До комунікативних умінь студентів-медиків ми зарахову-ємо вміння читати та розуміти англомовний текст професійної спрямованості, усно здійснювати діалогічне висловлювання, робити монологічні повідомлення за фахом, письмово оформлювати результати фахових досліджень.

Використання різних вправ і завдань, ділових ігор, які відображають суть майбутньої професійної діяльності студентів, дало можливість стимулювати ко-мунікативну активність майбутніх медичних працівників у навчальному процесі, відпрацьовувати професійно-мовленнєві навички в ситуаціях, що гіпотетично можуть виникнути у фаховій діяльності сучасних студентів. Детальний аналіз помилок студентів, що проводився під час підбивання підсумків, знижував імо-вірність їхнього повторення як у навчальній діяльності, так і в реальній дійсно-сті. За допомогою таких форм роботи поєднуються теоретичні знання та їх творче практичне використання, як наслідок у студентів формується творчий підхід до вирішення професійних завдань.

**Висновки.** Таким чином, мовна підготовка майбутніх медичних працівни-ків повинна бути спрямована на формування діалогічної культури студентів, то-му що конкурентоспроможну професійну діяльність можуть здійснювати лише ті фахівці, які мають високу загальну культуру, сформовану культуру професій-ної діяльності й міжкультурного спілкування, а також такі особистості, котрі здатні цілеспрямовано здобувати нові знання, конструктивно мислити та толера-нтно спілкуватися.

Аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної літератури довів, що вивчення дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування” передбачає формування саме комунікативних умінь у майбутній професійній діяльності студентів вищих медичних закладів освіти, та сприяє оволодінню майбутньою професією.

#### Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Діалогічні методи навчання як фактор вдосконалення професійної підготовки студентів / С.М. Амеліна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Київ ; Запоріжжя. – 2005. – Вип. 36. – С. 244–248.
2. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення / О. Глазова // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 36–38.
3. Лісовий М. Мовна підготовка майбутніх медичних працівників / М. Лісовий // Наукові записки ВДПУ. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2003. – Вип. 9. – С. 119–122.
4. Уваркіна О. Професійно-педагогічна складова гуманітарної підготовки майбутніх лікарів / О. Уваркіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. – К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ. – 2002. – Вип. 19. – С. 161–164.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.

---

#### **Орел-Халик Ю.В. Профессиональный диалог средствами языковой ~~подготовка~~ подготовки будущих медицинских работников**

*В статье доказана значимость формирования профессиональной речи будущих медицинских работников в высших медицинских учебных заведениях, осуществлен анализ сущности профессиональной речи будущих медицинских работников как социально-педагогической проблемы; определено профессиональную речь как необходимый компонент становления личности будущих специалистов медицинской отрасли.*

**Ключевые слова:** *речь, культура речи, профессиональная речь, речевые умения и навыки.*

#### **Orel-Khaliq Yu. Language Training of Future Doctors**

*The article proves the significance of the formation of the professional language in future doctors at medical Universities. The main points of the professional language as a social pedagogical problem have been cleared up; the professional language as an obligatory part of medical student's training has been distinguished.*

**Key words:** *language, language culture, professional language, language skills.*

**СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У КИТАЇ**

*Статтю присвячено дослідженню процесу становлення теорії обдарованості дітей в історії Китаю.*

**Ключові слова:** *теорія дитячої обдарованості, історія Китаю.*

Китай являє собою державу з багатовіковою історією. Протягом останніх років Китай демонструє світу неймовірні темпи економічного зростання та позитивних соціальних змін. Це явище зумовлене тим, що китайська освіта зосереджена на навчанні та підготовці висококваліфікованих працівників усіх галузей суспільного життя. Тому дослідження процесу становлення теорії дитячої обдарованості є важливою ланкою для розуміння китайського погляду на навчання та виховання обдарованих дітей.<sup>1</sup>

Протягом багатьох віків історії Китаю; видатні вчені, філософи та педагоги плідно працювали в галузі пошуку, відбору, виховання та навчання осіб з видатними здібностями. Варто зазначити, що вагомий внесок у теорію дитячої обдарованості зробив видатний вчений, філософ і педагог Конфуцій, що є основоположником китайської педагогіки. Крім того, вивченням питання дитячої обдарованості займалися провідні китайські педагоги та психологи, зокрема Тао Сінчжи, Шень Їчжень, Ян Чженьнін, Лі Чжендао та Ши Цзяньнун. Але в Україні це питання на цей час не було розглянуто.

**Мета статті** полягає в розкритті основних відомостей в історії Китаю щодо становлення теорії дитячої обдарованості.

Питання дитячої обдарованості в Китаї має багатовікову історію. Вже з часів Конфуція було визнано, що виявлення, навчання та виховання здібних дітей, має величезне значення для процвітання всіх галузей життя китайського суспільства.

Саме тому Конфуцій пропонував відбирати й інтенсивно розвивати пам'ять і логіку найобдарованіших дітей із найранішого віку, незалежно від соціально-класових відмінностей. Ця ідея була підтримана, й особливо обдаровані діти здобували освіту при дворі правителя. У цих дітей високо цінували всі форми творчої фантазії, і, перш за все, здатність до написання віршів і романів. У них була безпомилкова пам'ять і надзвичайно логічне мислення. В цих дітях вбачали гарант національного багатства та високо шанували їх [4, с. 73–80].

У цей час китайський народ визнав існування різноманітних талантів, важливість навичок читання, лідерських якостей, вміння швидко читати, здібності до швидкого запам'ятовування, здатності мислити. Відбір до таких шкіл проходив засобами екзаменування, до програми якого входили поезія, класика конфуціанської філософії тощо.

На два останніх сторіччя правління династії Хань припав розквіт особливо яскравих особистостей, талановитих письменників. У цей час у Китаї встановлюється буддизм, з'являється папір, тексти поширюються засобом витиску, що являє собою першу форму книжного друку, відправляються експедиції для дос-

лідження віддалених земель. Це було зумовлене тим, що по всій країні йшов систематичний пошук талантів [3, с. 46]. У Ханьській літературі згадується про видатних дітей, що вміли читати та розуміти тексти, що містили 9 000 слів і більше. З них формували особливі класи, де вони вивчали історичні папери [7, с. 11].

В епоху династії Тан (618–907 рр.) було створено школи за спеціальностями, такі як канцелярія придворних лікарів, монастир придворних слуг та обсерваторія. Ці школи відбирали найталановитіших засобами екзаменів за декількома дисциплінами. Саме ці школи виховали велику кількість талантів, що згодом зайняли високі придворні пости [3, с. 9–10].

У зв'язку з тим, що вчення Конфуція дістало загальнодержавне визнання, традиція відбирати, виховувати та навчати обдарованих і талановитих людей для державних потреб стала традицією. Але Сінхайська революція, що розгорнулася в 1911 р., остаточно зруйнувала господарювання династії Цинь (1644–1911 рр.). Варто зазначити, що й традицію знаходити та відбирати талановитих дітей також було зруйновано. Тепер всі сили уряду було спрямовано на ліквідацію неграмотності та тяжку працю з метою покращення економічного становища держави [3, с. 12–13].

Після утворення Нового Китаю, дослідження виключних (обдарованих) дітей та спеціальної освіти можна умовно розділити на дві фази:

Перший етап – до 1978 р. увагу переважно зосереджено на дітей з особливими талантами (живопис, музика, танці і спорт тощо), початок раннього виявлення, відбору та започаткування спеціальної освіти. На другому етапі, з 1978 р., можна простежувати збільшення надзвичайних інтелектуальних, науково-технічних винаходів, що зумовило розгляд інших видів дитячої обдарованості в галузі досліджень та освітніх експериментів- [7, с. 11].

Основоположники китайської педагогіки, а також педагоги, які вважаються засновниками систематичної роботи з обдарованими дітьми в Китаї, Тао Сінчжи (1891–1946) та Шень Їчжень (1900–1993) розпочинають дослідження педагогічної теорії та освітньої практики роботи з обдарованими дітьми. Тут вперше використовується західне поняття “геній”. Тао Сінчжи наголошує, що освіта для талановитих дітей має виходити за межі національної освіти, згідно з вродженими здібностями, та вказує на необхідність визначення поняття “геній” та його основних типів. Він зазначив, що саме генії є основою науки, й тому існує необхідність відсортування їх за особливими здібностями та створити спеціальні школи для обдарованих дітей, основою роботи яких має бути конфуціанська мораль та новітні наукові здобутки західних педагогів. Також він звертає особливу увагу на індивідуальне навчання творчого змісту, тобто створення відповідних умов для гармонійного розвитку особистості та здібностей обдарованої дитини.

Шен Їчжень вважається основоположником навчання обдарованих дітей, автором ідеї освіти для обдарованих, які втілені в наукових працях, а саме в дослідженні на здобуття наукового ступеня магістра під назвою “Можливість угруповання в середній школі” та дисертації на здобуття звання доктора наук за темою “Порівняння освітніх програм в китайських початкових школах для обдарованих дітей”, в автобіографії “Моє життя”. У своїх працях він визначає об'єктивність позачергової педагогічної теорії, у тому числі освіти для дітей з особливими талантами, надзвичайним розумом та творчими здібностями, абстрактним мисленням, здатністю до навчання, а також пропонує критерії відбору. Крім того, вперше визначає залежність розвитку дітей від взаємодії вроджених

здібностей з навколишнім середовищем; інтелектуальних здібностей дітей тільки з відповідною освітою, бо без відповідного сприяння його розвитку це марна трата людських ресурсів. Таким чином, обдаровані діти повинні мати право на доступ до відповідних освітніх можливостей.

Однією із найвизначніших спроб створити окремі класи для навчання таких дітей є експериментальна концепція Шень Їчжень, що створив такий клас у 1947 р. у Шанхаї на базі середньої школи. Цей клас займався за прискореною програмою з математики, китайської та англійської мови. Тут вперше Шень Їчжень використав систему заохочення та педагогічної підтримки, дотримуючись багатопрофільної системи та виборної системи, а також заохочуючи учнів до вибору профільного напрямку і взяти участь в олімпіадах, відповідно до їх індивідуальних потреб розвитку. Зокрема, для відмінників та надзвичайно талановитих він надає відповідну політичну підтримку, щоб допомогти їм виділитися. У зв'язку з політичною ситуацією того часу цей експеримент продовжувався тільки два роки, але державного визнання так і не здобув. Не зважаючи на це, він мав потужний вплив на подальший розвиток ретельного вивчення питання дитячої обдарованості [5, с. 37].

Тільки в 1960-ті рр. уряд Китаю відчув гостру нестачу у висококваліфікованих кадрах. Це явище було зумовлене розвитком руху 1960 р. за "технічну революцію". Наприкінці 1960-го економіка країни була під загрозою кризи та тільки кардинальні дії могли врятувати становище й тому китайське керівництво стало на шлях "урегулювання" з усіх боків діяльності, в тому числі в галузі освіти. У 1961–1963 рр. було зроблено спробу відновити систему освіти для пошуків видатних талановитих кадрів, забезпечити школи висококваліфікованими вчителями та підвищити вимоги до учнів. Після хаосу "стрибка" нарешті відновили систему іспитів та відмовитися від повномірного використання дитячої праці [2, с. 74–78].

У доповіді на 3-й сесії ВСНП II з'їзду прем'єр Держради Чжоу Еньлай 16 березня 1962 р. наголосив, що уряд повинен взяти на себе певні обов'язки з приведення до ладу роботи в галузі культури, освіти, наукових досліджень та охорони здоров'я. Це привело до поступової відмови від концепції "лінії мас" визнання необхідності розвитку здібностей для талановитих людей [1, с. 218].

Варто зазначити, що ці нові тенденції були відображені в розробці членів ЦК Лу Дін'ї та Лінь Феном сумісно 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. В-У цих інструкціях зазначалося, що школи не мають права намагатися змінювати індивідуальні схильності учнів, якщо вони не впливають негативно на навчальний процес та атмосферу в класі. Іншими словами, пропонується не виробляти груповий стереотип, як це робилося за часів освітніх реформ Мао Цзедуну. Підтримкою особливих учнів вбачаються індивідуальні заняття, які розглядаються як більш плідний шлях до досягнення високої якості навчання. Вчителям радять пристосовуватися до індивідуальних можливостей учнів, заохочувати та нагороджувати найздібніших і допомагати відстаючим. З метою розвитку ширшого інтересу та здібностей учнів і більш поглибленої підготовки школам II ступеня дозволялося створювати факультативи [2, с. 74–78]. Отже, саме 1960–ті рр.

стали початком відновлення традицій пошуку, відбору, навчання та виховання обдарованих дітей.

Перша програма КНР для обдарованих дітей під назвою “Уроки для дітей та юнацтва” була розроблена за ініціативою двох лауреатів Нобелівської премії Ян Чженьні та Лі Чжендао в Науково-технічному університеті Китаю (м. Хефей провінції Аньхой). Ця програма була прийнята Китайською академією наук і вже 8 березня 1978 р. такий клас було створено на базі Науково-технічного університету Китаю. З роками програма удосконалювалась та була впроваджена в багатьох навчальних закладах КНР [6, с. 37].

З метою підтримки талантів, визначених Університетом науки і технології Китаю, 16 квітня 1995 р. було зазначено, що навчання обдарованих дітей у Китаї повинно мати спеціальний характер та повинно перебувати на науково-дослідній стадії. У вересні 2002 р. виконавчий віце-президент Асоціації освіти Китаю Тан Сунгурі зазначив, що для того, щоб відповідати викликам оточуючого світу, освіті для обдарованих необхідно надати особливого статусу та систематизувати її функціонування, що поставило освіту для обдарованих на особливе місце.

Освіта для обдарованих повинна бути адаптована до місцевих умов та колективних занять з метою розвитку всіх видів обдарованості, що передбачає створення гнучкості способів пошуку та відбору видатних талантів, здійснення індивідуального навчання, а також проведення позакласних занять у спеціальних початкових та середніх школах, інших форм навчання. Для здійснення спеціальної освіти для обдарованих дітей має виділятися комп’ютерне обладнання, біоінженерні та аерокосмічні технології, сучасні науково-технічні проекти для розвитку творчих здібностей та наукової грамотності обдарованих дітей.

У 2000 р. у Гонконзі, спеціальному адміністративному районі Китаю, Департамент освіти опублікував документ щодо розвитку освіти обдарованих дітей. У цьому документі пропонується реалізація трирівневої моделі розвитку спеціальної освіти для обдарованих, що зумовило появу ряду програм. Що стосується Тайваню, то в 2000 р. у Тайбеї було створено Асоціацію розвитку обдарованих дітей, Ресурсний центр обдарованих дітей.

У материковій частині Китаю, насамперед у Пекіні, до Китайського університету технології, Китайського народного університету та до інших вищих навчальних закладів прикріплюються середні школи з метою здійснення спеціальної освіти, спостереження за навчальним процесом та для проведення досліджень.

У 2008 р. у Пекіні було прийнято дворічний “літаючий план”, який передбачав відбір 300 видатних старшокласників за такими напрямками: фізика, хімія, біологія, географія, інформаційні технології, математика. Їх направляли на навчання до вузівських курсів. Робота з дітьми ведеться в науково-дослідницькій лабораторії інституту. Програми “літаючого плану” розраховані на те, щоб забезпечити необхідні засоби для наукових досліджень.

Згідно з реформуванням освіти, робота в галузі пошуку та відбору, навчання та виховання першокласних талантів продовжує здійснюватися у спеціалізованих школах та експериментальних класах. Зокрема, такі заклади діють у Пекіні, Шанхаї та інших містах, провінціях, районах. Крім того, в цих школах досліджено та розроблено ряд інноваційних технологій щодо ідентифікації та стандартизації першокласних талантів, також створення освітніх моделей і стандартів освіти.



Організацією навчання та підтримки обдарованих дітей у Китаї займаються Інститут психології обдарованої дитини, що був офіційно створений у 1994 р. Його попередник – Інститут психології Академії наук Китаю займався питаннями психічного розвитку обдарованих дітей та сприянням їх дослідженню. З 1978 р. була організована “Об’єднана група дослідження обдарованих дітей” при Інституті психології. Ця науково-дослідницька організація почала загальнонаціональне наукове дослідження під керівництвом кращих педагогів та психологів Китаю [8].

Інститут психології обдарованої дитини та Інститут психології Академії наук Китаю вже понад 30 років плідно співпрацюють на ниві дослідження психічного розвитку, навчання та виховання обдарованих дітей. Вони зробили огляд тисяч дітей, проводячи низку послідовних, деталізованих експериментів з виявлення, проведення когнітивних тестувань на здібності, анкетувань на визначення особливостей особистості, екзаменували пізнавальні якості, пам’ять, мислення (креативне мислення), використовуючи всі форми та методи порівняльного дослідження.

Інститут психології обдарованої дитини підтримує контакти та тісні відносини з провідними установами, що займаються вирішенням проблеми дитячої обдарованості в Німеччині, Нідерландах, США, Японії, Італії, Великобританії, Сінгапурі, Південній Кореї, Таїланді, Австралії та в Саудівській Аравії [9, с. 1–4].

Голова Федерації обдарованих дітей Азіатсько-Тихоокеанського регіону Ши Цзяньнун зазначає, що частка дітей, наділена особливими здібностями, становить від 1 до 3%. Згідно з даними п’ятого перепису населення в Китаї, кількість обдарованих дітей становить приблизно від 2,9 млн до 10 млн. Таким чином, у процесі сприяння демократизації освіти, раннього виявлення обдарованих дітей і сприяння надання щодо відповідної індивідуальної освіти, можна зустрітися з багатьма проблемами, зокрема відповідної кількості “спеціальних” учителів, що призводить до того, що більшість обдарованих дітей не мають доступу до отримання відповідних освітніх послуг, тобто здобуття спеціальної освіти.

Робота з обдарованими дітьми в Китаї в основному зосереджена в містах, що становить 55,1% від загального населення, на жаль, проблема дитячої обдарованості в сільських районах ігнорується. Такі діти майже не мають змоги розкрити свій потенціал та здобути спеціальну освіту. Дослідження обдарованих дітей у Китаї показали, що генетичні передумови розвитку обдарованих дітей мають взаємодіяти з навколишнім середовищем, що є основною умовою для можливості їх гармонійного розвитку сьогодні. В-У рамках сучасної епохи, в навчанні обдарованих дітей повинні повною мірою використовуватися інноваційні технології, система дистанційного навчання, що має компенсувати нестачу “спеціальних” вчителів у сільських районах і школах.

Сутність наукової концепції полягає у створенні системи освіти, орієнтованої на всі прошарки суспільства, скоординованої та стійкої. Відповідно до цієї концепції, на підставі 30 років реформ та відкритості на обдарованих дітей сконцентровано особливу увагу освіти та науки, зокрема психології та педагогіки для повного розкриття потенціалу обдарованих дітей у Китаї [5, с. 4].

**Висновки.** Дослідивши процес становлення теорії дитячої обдарованості в Китаї, можна зробити висновок, що основою педагогічних традицій навчання та виховання обдарованих дітей є конфуціанські цінності. Саме завдяки Конфуцію

Китай у сучасній людській цивілізації являє собою унікальну державу – хранительку давньої культури. Звертаючись до досвіду країни, що має тисячолітню педагогічну традицію, ми можемо дійти висновку, що нинішня система освіти та підтримки обдарованих дітей у Китаї має за основу багатовікові здобутки китайських педагогів, філософів у поєднанні з культурою та побутом країни. Як змінювали одна одну історичні епохи, так закріплювалися традиції пошуку і відбору, навчання та виховання обдарованих особистостей для задоволення потреб уряду й розвитку Китайської держави.

**Список використаної літератури**

1. Аниповский А.А. Политика в области науки и образования в КНР (1949–1979) / А.А. Аниповский, Н.Е. Боревская, Н.В. Франчук. – М. : Наука, 1980. – 288 с.
2. Образование и наука в КНР. Реферативный сборник / [под ред. В.И. Глунин, А.М. Григорьев, Л.П. Делюсин, Л.С. Кюзаджян]. – М. : АН СССР. Институт научной информации по общественным наукам, 1986. – 194 с.
3. Каменарович И. Классический Китай / И. Камерович. – М. : Вече, 2006. – 416 с. – (Гиды цивилизаций).
4. Клепиков В.З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая / В.З. Клепиков / Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 73–80.
5. 施建农. 为什么要开展超常教育. 现代特殊教育. – 2001. – № 12. – С. 4.
6. 牟映雪. 中国特殊教育演进历程及启示. 中国特殊教育. – 2006. – № 71 (5).. – С. 37.
7. 吕智红, 唐淑. 神童教育的历史回顾与反思. 学前教育研究. – 2001. – № 89 (5). – С. 11.
8. 中央教科所心理与特殊教育 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.specialneeds.org.cn>.
9. 施建农, 徐凡. 超常儿童研究的现状与动态. 中国特殊教育. – 1997. – № 1. – С. 1–4.

*Стаття надійшла до редакції 22.02.2013.*

---

**Перепада Д.О. Становление теории одаренности детей в Китае**

*Статья посвящена исследованию процесса становления теории одаренности детей в истории Китая.*

**Ключевые слова:** теория детской одаренности, история Китая.

**Perepadya D.O. The formation of the theory of gifted children in China**

*The article is devoted to the research of the process of making gifted children's theory in the history of China.*

**Key words:** gifted children's theory, the history of China.

### АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ МЫСЛИ И МЕТОДИК ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА

*У статті розкрито зміст поняття “постановка голосу”. Проведено аналіз розвитку наукової думки та методик, спрямованих на постановку голосу.*

**Ключові слова:** *постановка голосу, голосова культура, майбутні вчителі, професійна підготовка.*

Професійна діяльність педагогов напряму залежить від робоспособності голосового апарату. Наблюдения показують, що більшість працюючих педагогов не знають і не можуть правильно і ефективно владіть своїм голосовим апаратом, що проявляється в різного роду проблемах, зв'язаних з голосом (начинаючи від суб'єктивних відчуттів: втоми голосу, обмеження діапазону звучання, сухості в глотці, першінні – і закінчуючи захворюваннями голосового апарату), які ускладнюють професійну діяльність. Цей факт підтверджують і дані медичних досліджень, фіксуючі патологію голосу у педагогов (за даними різних авторів) від 49 до 53,7% [11; 18].<sup>1</sup>

Тревожним фактом є і те, що серед всіх обстежених хворих з порушеннями голосу 80% є професіоналами голосу в робоспособному віковому періоді від 25 до 55 років [11; 18]. Порушення голосу призводять до тривалої втрати робоспособності, навіть до інвалідизації, що, в свою чергу, позбавляє суспільство кваліфікованих кадрів.

Виникає необхідність пошуку ефективних шляхів зниження порушень голосу серед педагогов. Один з них ми бачимо в підготовці майбутніх педагогов до голосових навантажень ще до часу навчання в педагогічному навчальному закладі, оскільки профілактика завжди переважить лікування. Про те, що на сьогодні ця робота не проводиться належним чином, свідчить той факт, що порушення голосу фіксуються у молодих педагогов (72%) в перші три роки роботи. За даними О. Орлової, у 55% педагогов вже в перший рік роботи є різні ступені порушення голосу [11].

З метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів до голосових навантажень великий інтерес представляє вивчення досвіду по питанню вдосконалення, розвитку голосу.

**Ціль статті** – розглянути досягнення наукової думки в питаннях постановки голосу.

Вивченню особливостей роботи голосоутворюючого комплексу в процесі мовної і співочої діяльності людини присвячені роботи багатьох авторів. З позицій різних наук (вокальної педагогіки, мистецтвознавства, театрознавства, педагогіки, філології, лінгвістики) цей питання вивчали В. Всеволодський-Гернгросс, Н. Жинкін, Л. Засорила, Л. Златоустова, Е. Знаменська, А. Князьков, А. Ментюков, В. Морозов, Л. Работнов, В. Сорокін, Ю. Фролов, С. Яковенко і др.

Голос – це звук, утворюючийся в результаті проходження повітря між вібрируючими голосовими складками; акустичний продукт двигальної акти-

вности организма, образующийся в результате скоординированного центральной нервной системой взаимодействия речевых органов, приводящего к периодическим колебаниям голосовых складок гортани; совокупность разнообразных по высоте, силе, тембру звуков, издаваемых человеком при помощи голосового аппарата [8].

Звучание голоса проявляется в разных формах, а именно: *непроизвольной* – в виде крика, стога; *разговорной* как средство озвучивания и обеспечения речевой коммуникации; *певческой*, которая отличается от разговорной формы большим диапазоном по высоте и по силе звучания, обладает особыми эстетическими качествами; промежуточной между разговорным и певческим голосом является *ораторская форма*, которая широко реализуется в профессиональной деятельности политиков, преподавателей, учителей [10, с. 6].

Любая профессиональная деятельность, связанная с активным использованием голосового аппарата, выдвигает свои требования к качеству профессионального голоса, которые сами по себе не формируются.

Поэтому каждому, кто хочет использовать свой голос профессионально, необходимо научиться пользоваться им. С одной стороны, это очень простая задача – поскольку голос даётся от рождения, но вместе с тем и очень трудная, требующая систематической, целенаправленной работы под контролем опытных специалистов (педагогов по сценической речи), которых не так уже и много.

Профессор Вагельман утверждал, что “как только человечество дойдет до понимания того, что красивый голос не есть необыкновенный дар природы, а присущ каждому, является лишь результатом гармоничного развития голосового аппарата и может быть достигнут каждым, наступит новая эра” [13].

С точки зрения механизмов голосообразования, способов и целей использования голос подразделяется на: *разговорный (речевой)* и *певческий (вокальный)*. Специальная подготовка голосового аппарата к профессиональной деятельности обозначается термином “*постановка голоса*”.

Изначально данный термин использовался лишь в вокальном искусстве, под которым понималось овладение специфическими навыками звучания, весьма далёкими от естественного.

Л. Дмитриев *постановку голоса* рассматривает как нахождение наилучших взаимоотношений между голосовой щелью и системой резонаторов гортани, глотки и рта [5].

Однако, со временем, когда заговорили о необходимости подготовки и речевого голоса к профессиональной деятельности, продолжали использовать термин “постановка голоса”, несмотря на то, что процесс совершенствования вокального и речевого голоса отличаются друг от друга.

На сегодня в научной литературе активно используются понятия *постановки, развития, воспитания речевого голоса, техники речи*, все они предполагают специальную подготовку речевого голоса к профессиональной деятельности, однако их содержание и сам характер подготовки отличаются в зависимости от требований, предъявляемые профессиональной деятельностью.

В процессе подготовки будущих актёров большое внимание уделяется *воспитанию речевого голоса*, под которым понимается укрепление голосового аппарата и развитие выразительности голоса (И. Козлянинова, Э. Чарели) [9, с. 3].

С. Большакова, Н. Вербова уверены, что работу над речевым голосом, то есть его профессионализацию, лучше называть не постановкой голоса, как это

принято в вокальной педагогике, а *организацией и воспитанием естественных данных речевого голоса для профессиональной работы*. Это длительный процесс постепенного раскрытия и укрепления наиболее выразительных свойств естественного голоса и устранения тех недостатков, которые мешают звучанию слова [2, с. 123; 4, с. 8].

А. Князьков под понятием *постановка голоса* понимает формирование верной координации наиболее рационального взаимодействия органов и систем речевого аппарата для профессионального использования. Именно благодаря постановке голоса голосовой аппарат получает способность выдерживать значительную голосовую нагрузку и давать максимум звуковой энергии при минимальных затратах сил [7].

А. Савостьянов использует термины *воспитания, постановки речевого голоса*, под которыми понимает выявление всех лучших качеств, свойственных голосу данного человека и формирование соответствующих навыков до тех пор, пока голос не получит необходимые профессиональные качества. Это значит выработать комплекс условных рефлексов – непривычное сделать привычным, то есть сформировать динамический стереотип [14, с. 32].

Л. Попов рассматривает *профессиональный речевой голос* как живой инструмент, способный адекватно и неповторимо выразить многообразные мысли и чувства человека средствами языка/речи в определенном стиле и в конкретной ситуации. *Постановка (воспитание) профессионального голоса* педагога предполагает развитие его выразительности через овладение речевыми и голосовыми (техническими) умениями и навыками для формирования профессиональных свойств голоса.

Л. Попов в процессе речевой подготовки педагога выделяет *постановку голоса* (технологический уровень) и формирование собственно творческого сознания студента педагогического вуза посредством интонирования (творческий уровень) как два полюса единого процесса [12].

В. Гриб под понятием *постановки речевого голоса* понимает развитие профессиональных качеств речевого голоса, таких как громкость, красота, мелодичность, владение регистрами, способность выдерживать профессиональные нагрузки без усталости голосового аппарата.

Практика показывает, что хотя и существуют красивые от природы голоса, но даже они без специальной тренировки изнашиваются, портятся, деградируют. Е. Сарычева уверена, что «важно не только этот естественный дар иметь, но и уметь его сохранить. А главное всего – уметь им пользоваться, владеть им» [9, с. 23].

Поэтому любой голос, независимо от природных качеств, должен иметь профессиональную подготовку. К. Станиславский говорил, что даже красивый от природы голос стоит развивать не только для пения, но и для речи [9, с. 27].

До сегодняшнего дня существует два основных направления: первое направление представлено учеными, стоящими на *позиции различия в работе голоса при речи и пении* (Э. Чарелли, Л. Дмитриев). Исследователи второго направления склонны считать, что *работа голоса при речи и пении во многом сходна* (Эсхил, Демосфен, Д. Аспелунд, Ю. Фролов, А. Кастекс, В. Емельянов и др.).

Один из представителей первого направления Э.М. Чарели считает, что при одном и том же речеголосовом аппарате голос во время речи и пения функ-

ционируют различно, что связано с тем, что управление речевым и певческим голосом происходит из различных отделов центральной нервной системы. Кроме этого, речь является внешним звуковым выражением мыслей человека, а пение – звуковым выражением музыкального произведения; смысловая сторона в речи всегда на первом плане, в пении же слово и музыка дополняют друг друга, составляют одно целое, при этом нередко главное место в таком “дуэте” занимает мелодия; положение гортани при речи и пении у одного и того же человека могут быть различны (пение на пониженной гортани, речь на повышенной и наоборот); голос певческий не всегда соответствует речевому (бывает высокий речевой голос при низком певческом и наоборот); тембр речевого голоса не всегда соответствует тембру певческого голоса; за некрасивым речевым голосом может скрываться хороший певческий и наоборот; певческий голос условно укладывается в определённый диапазон; речевой голос не фиксируется мелодией, состоит из множества скольжений, не укладываемых в определённую рамку нотных знаков; сложность голосового движения в речи – это быстрые смены направления скользящих движений рядом стоящих слогов, как ударных и предупредительных и заударных, а также наличие скольжений на каждой гласной в слове; дыхание во время речи не идёт сплошным потоком, а дробится по слогам, диафрагма совершает сложные движения, остановки дыхания происходят после каждого гласного звука; такое членение дыхания важно для формирования звуков речи; артикуляция при пении осуществляется за счёт мягких тканей надгортанного пространства (зёва, мягкого нёба, глотки, носоглотки) при пассивности передней части ротоглоточной полости. Речь же артикулируется в основном передней частью ротоглоточной полости при относительном покое в поведении его части (зёва, мягкого нёба, глотки и т. д.); речевой голос возник и развивается на базе среднего регистра, на котором мы разговариваем, звуки имеют скользящий характер, небольшую силу и короткое звучание; в речевом голосе в потоке речи согласные языки являются как бы каркасом речевого слова, а гласные – его мелодическим рисунком. В потоке согласные звуки оказывают друг на друга определённое влияние. Пение – это зависимый от мелодии звуковой поток гласных, прерываемый определёнными согласными звуками для получения членораздельного слова; в речевом голосе гласный звук скользит по звуковой шкале так быстро, что ни на одном звуке не успевают образоваться вибрация, чего не наблюдается в певческом голосе, а отсутствие вибрации придаёт речевому голосу другой тембр; речевые и певческие функциональные установки, механизмы и приспособления у одного и того же лица различны; вокалист не тратит свой голос в быту, так как он в жизни не поёт (хотя неорганизованной повседневной речью можно нарушить полученные им вокальные навыки). Профессионал голоса неорганизованной бытовой повседневной речью нарушает автоматизацию процесса голосообразования. Неправильное использование его голосового аппарата может привести и приводит к порче и быстрому изнашиванию голоса [5; 16].

Исследователи второго направления склонны считать, что *работа голоса при речи и пении во многом сходна* (Эсхил, Демосфен, Д. Аспелунд, Ю. Фролов, А. Кастекс, В. Емельянов и др.).

Л. Засорина обращает внимание, что пение – это музыка и голосовой аппарат в пении представляет собой музыкальный инструмент; в речи голосовой аппарат работает более отрывисто, с большими паузами и звуковыми интерва-

лами; сценическая речь – вершина речи, она звучна, понятна и музыкальна, но не музыка. Автор рекомендует сначала организовать звучащую речь и лишь, затем переходить к пению [6, с. 72–73].

Известный вокальный педагог К. Злобин выявил общие основополагающие принципы работы голосового аппарата и при пении и при речи. Пение, по К. Злобину, – это омузыкаленная речь, поэтому все рациональные технические приёмы пения применимы и к декламации [6, с. 19].

Большой интерес представляет сравнительный анализ работы голосового аппарата в различных речевых режимах (шёпотная речь, бытовая и сценическая речь) и в пении поставленным голосом, проведённый Г. Стуловой. Для сравнения на биомеханическом и акустическом уровнях были выделены следующие основные признаки: степень активности дыхательной мускулатуры, величина воздушного потока, равномерность выдоха, положение гортани и степень активности артикуляционных органов, положение мягкого нёба, скорость переходных процессов при смене фонем, соотношение продолжительности гласных и согласных, а также основные акустические характеристики гласных по форматному составу [15].

Результаты анализа позволяют утверждать, что сценическая речь по всем параметрам наиболее приближена к певческому режиму работы голосового аппарата.

Профессор Д. Аспелунд считал, что овладение техникой речи облегчает вокальную работу, предохраняет голос от переутомления, заболеваний и т. д. Он писал: “Вокальная педагогика обычно обходила этот вопрос (владения певцами техникой речи). Она занималась пением, забывая речь. Она подмечала, что пение и разговорная речь как бы несовместимы. Отдельные педагоги находили “выход” в совете говорить как можно меньше. Разумеется, это неправильно. Верно, что между пением и речью есть антагонизм, но его нужно разрешить культивированием голоса и для пения, и для речи” [1, с. 16].

Эту точку зрения разделяют такие исследователи, как В. Багадуров, П. Гарно, О. Далецкий, А. Демченко, В. Серёжников, А. Соболев, Г. Стулова и др.

Ю. Фролов отмечал, что голос (пение) и речь человека представляют собой сложный ряд воздушных колебаний, резко отличающихся друг от друга и вместе с тем связанных друг с другом единой физической природой. Он связывает развитие высших способностей певца не столько с овладением звучанием гласных, но и с овладением техникой речи, которую должен освоить каждый учащийся. “Высшая форма речевой активности – чёткая и ясная дикция, необходимая актёру, оратору, певцу... Исправление недостатков речевого общения стоит немалого труда и задерживает темп специальной учёбы” [17, с. 9].

А. Князьков считает, что “поставить голос” – это значит поставить органы речевого аппарата в наиболее удобное положение, облегчающее их работу и позволяющее при малых затратах сил получить красивый, полнозвучный, устойчивый голос, который не теряет своих положительных свойств даже при длительной речевой работе [8, с. 142].

Автор также отмечает необходимость освоить разницу – на акустическом и особенно на кинестезическом уровнях – между артикуляционной базой обычной разговорной речи и артикуляционной базой речи, произносимой поставленным голосом. “Не меняя артикуляционную базу, невозможно перейти от “бытового” к профессиональному звучанию речи... Этот переход осуществляется тем

быстрее, и тем прочнее новая координация движений речевых органов, чем лучше он осознан” [8, с. 121].

Учитывая всё сказанное выше, процесс совершенствования голоса мы рассматриваем в виде постепенного движения вверх, где начальной ступенью является бытовой голос, которым владеют все люди. Следующей, более высокой ступенью является формирование профессионального речевого голоса, необходимого для представителей всех голосо-речевых профессий. И самой высшей ступенью формирования голоса является формирование профессионального вокального голоса (см. рис.).



Рис. Классификация голосов

Таким образом, мы пришли к **выводам**, что рассматривая проблему качественной подготовки будущего учителя, невозможно обойти важного аспекта его профессиональной деятельности – голосовой. Поскольку полноценная деятельность всех педагогов напрямую зависит от работоспособности их голосового аппарата, а умение правильно владеть и эффективно использовать свой голосовой аппарата является не менее важным для педагогов, чем высокий профессиональный уровень.

Считаем необходимым введение в процесс подготовки будущих педагогов всех специальностей (без исключения) предмета “Голосовая культура”. Овладение будущими учителями голосовой культурой даст возможность не только сформировать у будущих педагогов профессиональные качества голоса, а и научит эффективно владеть своим голосом и заботиться о нём. Считаем, что овладение будущими учителями голосовой культурой позитивно скажется на качестве усвоения учебного материала учащимися, а также будет препятствовать возникновению нарушений голоса у педагогов, продлив тем самым профессиональное долголетие.

#### Список использованной литературы

1. Аспелунд Д.Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д.Л. Аспелунд. – М. : Музгиз, 1933. – 126 с.
2. Большакова С.Е. Речевые нарушения у взрослых и способы их преодоления : сборник упражнений / С.Е. Большакова. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 160 с.
3. Василенко Ю.С. Профессиональные нарушения голоса в лиц речевых профессий, их лечение, профилактика : дис. на соискание ученой степени д-ра мед. наук : 14.00.04 / Ю.С. Василенко. – М., 1974. – 325 с.
4. Вербовая Н.П. Искусство речи / Н.П. Вербовая, О.М. Головина, В.В. Урнова. – М. : Советская Россия, 1964. – 126 с.



5. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 675 с.
6. Засорина Л.Н. Голос в развивающем обучении / Л.Н. Засорина. – СПб. : Лицей, 1999. – 132 с.
7. Князьков А.А. Техника речи и постановка голоса / А.А. Князьков. – Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. : Прометей, 1990. – Вып. 2. – 68 с.
8. Князьков А.А. Формирование профессионального голоса в педагогическом вузе (в курсе “Культура речи учителя”) : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Князьков. – М., 1991. – 194 с.
9. Козлянинова И.П. Речевой голос и его воспитание : учеб. пособ. по курсу “Сцен. речь” для театр. вузов / И.П. Козлянинова, Э.М. Чарели ; Гос. ин-т театр. искусства им. А.В. Луначарского. – М. : ГИТИС, 1985. – 100 с.
10. Лаврова Е.В. Нарушения голоса : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Лаврова, О.Д. Коптева, Д.В. Уклонская. – М. : Академия, 2006. – 128 с.
11. Орлова О.С. Нарушения голоса / О.С. Орлова. – М. : АСТ : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2008. – 220 с.
12. Попов Л.Н. Профессиональное владение голосом как основной аспект технологического уровня воспитательного процесса и необходимое качество личности педагога [Электронный ресурс] / Л.Н. Попов. – Режим доступа: [uroao.rsvpu.ru/filedirectory/143/29.doc](http://uroao.rsvpu.ru/filedirectory/143/29.doc).
13. Пустынникова Г.Н. Практическое пособие по воспитанию речевого и певческого голоса / Г.Н. Пустынникова. – М. : Альянс, 2009. – 128 с.
14. Савостьянов А.И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией / А.И. Савостьянов. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.
15. Стулова Г.П. Современные методы исследования речи и пения / Г.П. Стулова // Вопросы физиологии пения и вокальной методики. – М. : ГМПИ им. Гнесиных, 1975. – С. 39–54.
16. Сценическая речь : учебник / [под ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промптовой]. – 4-е изд., испр. – М. : ГИТИС, 2006. – 536 с.
17. Фролов Ю.П. Пение и речь в свете учения И.П. Павлова / Ю.П. Фролов. – М. : Музыка, 1966. – 99 с.
18. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу / Т.А. Шидловська. – К. : Логос, 2011. – 523 с.

*Стаття надійшла до редакції 26.02.2013.*

---

**Перетьяга Л.Е. Анализ развития научной мысли и методик по постановке голоса**

*В статье рассматривается сущность понятия “постановка голоса”. Проведен анализ развития научной мысли и методик, направленных на постановку голоса.*

**Ключевые слова:** *постановка голоса, голосовая культура, будущие учителя, профессиональная подготовка.*

**Peretyaga L.E. Analysis of scientific reflection development and methods in voice training**

*The essence of conception “voice training” is considered. The analysis of scientific reflection development and methods made for voice training is done.*

**Key words:** *voice training, voice culture, prospective teachers, professional training.*

## ДІЛОВА ГРА ЯК ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто ділову гру як інноваційну педагогічну технологію, як форму та метод побудови навчального процесу, що імітує професійну діяльність, інтенсифікує навчання, активізує, спонукає майбутнього фахівця до оволодіння та розвитку культури професійного мислення.*

**Ключові слова:** ділова гра, гуманістичний аспект, професійна освіта, особистість.

Виховання всебічно освіченої людини, максимальний розвиток її особистості, що ґрунтується на врахуванні її інтересів, здібностей та індивідуальних потреб, є пріоритетними завданнями навчання в умовах демократизації та гуманізації освіти. З огляду на складні соціально-економічні та політичні перетворення, що відбуваються в суспільстві, виникає необхідність перегляду існуючих технологій навчання та пошук і вироблення нових підходів до розробки останніх. Сучасність ставить перед вищою освітою вимоги формування сильної особистості випускника, майбутнього фахівця, здатного жити і працювати у світі, що неперервно змінюється, сміливо розробляти власну стратегію мислення та поведінки, здійснювати оптимальний вибір, приймати рішення і нести при цьому відповідальність, самостійно засвоювати знання, набувати необхідних умінь та навичок. Гуманізація освіти завдяки своїм цільовим функціям виступає умовою і фактором гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, розкриття і реалізації здібностей. Вона являє собою процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності. Тому гуманізація освіти розглядається як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні тенденції розвитку та функціонування системи професійної освіти.<sup>1</sup>

Питання гуманізації освіти не втрачає своєї актуальності. Воно завжди було й залишається в полі зору науковців та дослідників, виступаючи предметом ґрунтовних досліджень філософів, педагогів, психологів, починаючи від стародавніх часів до сучасності (Конфуцій, Сократ, М. Квінтіліан, Т. Кампанелла, Ф. Рабе, Я. Коменський [8], І. Песталоцці, К. Ушинський [11], К. Роджерс, М. Монтессорі [9], А. Макаренко [10], В. Сухомлинський, Л. Виготський, В. Давидов [1], Д. Ельконін, Л. Заков, Ш. Амонашвілі, В. Буряк, С. Гончаренко, М. Красовицький, М. Лазарев, Ю. Мальований, В. Моляко, Л. Мун, А. Сущенко, А. Підласий, І. Підласий [2], С. Підмазін, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Токань, І. Якиманська [3] та ін.). Серед українських дослідників питанням гуманізації вищої освіти займалися Г. Балл, Р. Беланова, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Кононенко, О. Пехота, В. Рибалко, М. Романенко [4], О. Романський, Г. Селевко [5]. Досліджуючи різні аспекти гуманістичної освіти, науковці єдині в одному: еволюція людини та її розвиток – це поступ гуманізму, що є безальтернативним шляхом розвитку вищої освіти. Сутність гуманізації освіти сформульована в ряді положень, що дістали підтвердження в дослідженнях багатьох учених. Зупинимося детальніше на цих положеннях: освіта являє собою процес становлення

психічних властивостей і функцій особистості, зумовлений взаємодією людини з оточуючим світом, ставлення до якого передається через відносини з іншими людьми; освітній процес має задовольняти особистісні потреби суб'єкта навчання за рахунок сформованих і готових до подальшого розвитку його психічних функцій; однією з основних тенденцій розвитку та функціонування системи освіти є орієнтація на розвиток вільної і творчої особистості на фоні загальнонаукового, соціального та професійного становлення; навчальний процес має бути спрямований на оволодіння фундаментальними та професійними знаннями з урахуванням суб'єктивних потреб особистості та об'єктивних умов, пов'язаних з фізичними та матеріальними можливостями останньої; активізація розвитку особистості має здійснюватися за рахунок спонукання її до активної діяльності, що повинна мати різнобічний характер та бути значущою; процес загального і професійного розвитку особистості буде оптимальним, якщо він зумовлений єдністю діяльнісного та особистісного підходів; педагогічний процес має передбачати зміну ролей і функцій його учасників у напрямі рівноправних позицій співпраці тих, хто навчає, та тих, хто навчається, тобто ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктних відносинах; саморозвиток та самореалізація особистості залежать від творчого спрямування освітнього процесу, що передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності на досягнення кінцевого результату; підходи до навчання мають бути орієнтовані на адаптацію особистості до зміни ролі знань залежно від ситуації, на розвиток умінь вести дискусію, аргументувати свої рішення та вміти враховувати аргументи опонента. Ділова гра як форма і метод навчання, що моделює предметні та соціальні аспекти змісту професійної діяльності, виступає однією з інноваційних педагогічних технологій, які зумовлені реалізацією гуманістичних принципів освіти. Питанням розробки, впровадження, аналізу ефективності ділових ігор присвячені праці А. Вербицького, В. Коваленко, І. Носаченко [6], П. Олійника. Вагомий досвід використання ділових ігор у підвищенні кваліфікації управлінських кадрів знайшов відображення в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Героніmus, Р. Грап, К. Грей, М. Крюков та інші). Однак, незважаючи на різнобічність висвітлення багатьох питань, теоретичну та прикладну значущість проведених досліджень, на наш погляд, дослідження проблеми ролі та місця ділової гри у процесі гуманізації професійної освіти висвітлено не повною мірою.

**Мета статті** – аналіз місця і ролі ділової гри як активного методу навчання в розкритті і підтвердженні гуманістичних тенденцій професійної освіти.

Спираючись на власний досвід проведення ділових ігор у коледжі електрифікації Дніпропетровського державного аграрного університету, ми переконані в необхідності використання їх у навчальному процесі для формування адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність шляхом свідомого, цілеспрямованого засвоєння студентами навчального матеріалу та вміння використовувати його для вирішення конкретних завдань електротехніки та енергетичного виробництва [7]. Використання ділової гри в системі активних методів навчання використовується не тільки з метою поглиблення теоретичних знань з фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, а й для вирішення актуальних завдань гуманізації навчання, гуманізації особистості і відносин. Ділова гра як форма діяльності в умовно створених ситуаціях спрямована не тільки на відтворення й засвоєння суспільного та соціального досвіду, а й на форму-

вання таких соціально значущих здібностей особистості, як здатність до співпраці та взаємодії, уміння працювати в команді, уміння користуватися засобами комунікації та інформаційними системами, здатність оптимально вирішувати конфлікти, уміння ефективно навчатися в професійній сфері, здатність до дослідницької діяльності. Зазвичай ділова гра проводиться після вивчення основних розділів навчальної дисципліни або після завершення курсу в цілому. Методика проведення ігрового навчального заняття має враховувати основні вимоги до ділових ігор. Вони вивчені та описані в науково-методичній літературі. Ділові ігри мають містити такі елементи, як конкретний об'єкт ігрового моделювання, модель процесу діяльності, наявність спільної мети у всього ігрового колективу, тісна взаємодія учасників, які виконують ту чи іншу роль, колективне прийняття та опрацювання рішень учасниками гри, неоднозначність варіантів у прийнятті рішень, наявність керованого емоціонального напруження, наявність системи індивідуальних і групових методів оцінювання для учасників гри. Темою ділової гри на заняттях з фізики може бути: будь-яке фізичне явище або з практики планування та управління виробництвом, якщо є об'єктивна можливість неоднозначних підходів до нього; розділи курсу, що потребують від аудиторії пізнання як самих фізичних процесів чи господарських ситуацій, так і моделей поведінки спеціалістів. Слід зазначити, що ділова гра повинна бути результатом глибокого аналізу функціонування реальних об'єктів і формалізації ряду їх функцій. Проведення ділової гри передбачає визначення її мети і призначення, завдань, що мають вирішуватися за її допомогою, навичок, яких повинні набути студенти в процесі проведення гри, з'ясування її місця в курсі фізичних дисциплін та зв'язок з іншими навчальними предметами; розробку ідеї ділової гри, визначення кола проблемних ситуацій, що закладені в ній; вибір і обґрунтування об'єкта ігрового моделювання; формування інформаційної бази, необхідної для проведення гри; розробку структури ділової гри, визначення правил гри; коригування та оцінювання ефективності ділової гри. Розглянемо детальніше основні моменти ігрового заняття та продемонструємо їх на прикладі.

#### *Ділова гра "Електричні явища"*

##### 1. Мета і призначення гри.

Ділова гра *"Електричні явища"* є підсумковим заняттям при вивченні теми *"Електричний струм"* з курсу фізики. Її мета – демонстрація тісного зв'язку теоретичних знань з майбутньою професією; формування у студентів експериментальних умінь, а також навичок працювати в команді в умовах надзвичайних ситуацій. У грі моделюються організаційні та виробничі процеси – розподіл на рятівні групи з метою швидкого реагування, чітка та злагоджена дія кожної групи поміж собою та своїм структурним складом, виконання завдань, наближених до реальних.

##### 2. Загальна постановка завдання.

Внаслідок стихійного лиха пошкоджено лінії електромережі у спорудах та системи обігріву. Необхідно якнайшвидше провести ремонтні роботи, усунути пошкодження та відновити звичайний режим роботи з урахування виникнення подібних ситуацій у майбутньому.

##### 3. Підготовка до гри.

З метою покращення особистої підготовки всі студенти академічної групи отримали за два тижні сценарій проведення гри, щоб познайомитися з ним, роз-

робити план дій, розподілити ролі серед учасників, з'ясувати правила, мету та порядок проведення. Шляхом анкетування та тестового контролю визначається наявний рівень знань, умінь та навичок з обраної теми. Спираючись на ігровий комплекс, учасники отримують відповідні завдання. Студенти за власним бажанням розділилися на три групи: перша група – “Світло”, друга група – “Тепло”, третя група – “Повітря”. Потім кожна група виокремила зі свого складу три бригади – інженерів, теоретиків, електротехніків. Завдання першої бригади зводилося до розробки проекту електричного кола, друга бригада мала виконати необхідні теоретичні розрахунки і завдання третьої бригади полягало у монтажу електричного кола та перевірки його роботи.

Хід роботи:

Підготовчий етап (10–15 хв):

1. На окремому столі розкладається необхідне обладнання для гри – електричні лампочки на підставках, джерела струму, лабораторні вимикачі, реостати, електродвигуни, амперметри, резистори, вольтметри, з'єднувальні провідники; комплект завдань на картках для бригад та індивідуальних завдань; комп'ютер.

2. Викладач нагадує студентам правила поведінки при роботі з лабораторним обладнанням, інструктує щодо правил поведінки на час гри, уточнює склад трьох груп та їх складових – бригад, демонструє зразок виконаного завдання та зачитує вимоги до оформлення робіт.

3. Серед незадіяних студентів викладач обирає 2–3 осіб, які допомагають йому при перевірці роботи бригад та груп у цілому; інші ж незадіяні студенти стежать за загальною роботою та фіксують порушення або недоліки за умови їх наявності.

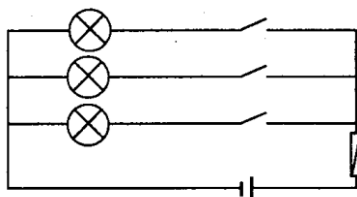
Оперативний етап (40–45 хв):

1. Кожна група відповідно до своєї назви отримує відповідне завдання, яке розподіляється між її бригадами.

2. Так, група “Світло” отримує таке завдання –

– бригада інженерів: а) розробити схему електричного освітлення приміщення дитячого садка. Причому схема має задовольняти такі вимоги: дано три лампи, які вимикаються окремо, що при перегоранні однієї з них дасть змогу працювати іншим; використати акумулятор; забезпечити спрацювання автоматичного відключення при короткому замиканні; б) розроблену схему електричного кола представити в електронному вигляді;

Схема 1



– бригада теоретиків: а) згідно з вищезазначеною схемою розрахувати силу, напругу, потужність, що споживає одна лампа (три лампи). Напруга джерела струму 4,5 В, опір однієї лампи 9 Ом; б) навести розрахунки поряд зі схемою.

Розрахунки теоретиків:

$$1. U = U_1 = U_2 = U_3 = 4,5 \text{ В.}$$

$$2. I_1 = I_2 = I_3 = \frac{U}{I}.$$

3.  $I = I_1 + I_2 + I_3$ .

4.  $P_1 = I_1 U$ .

5.  $P = I \times U$ .

Обчислення:

1.  $I_1 = I_2 = I_3 = \frac{U}{I} = 0,5A$ .

2.  $0,5A \times 3 = 1,5A$ .

3.  $P_1 = 0,5A \times 4,5B = 2,25 \text{ Вт}$ .

4.  $P = 1,5A \times 4,5B = 6,75 \text{ Вт}$ .

Відповідь:

1.  $I_1 = I_2 = I_3 = 0,5A$   $I_{\text{max}} = 1,5A$ .

2.  $U = U_1 = U_2 = U_3 = 4,5 \text{ В}$ .

3.  $I = 1,5A$ .

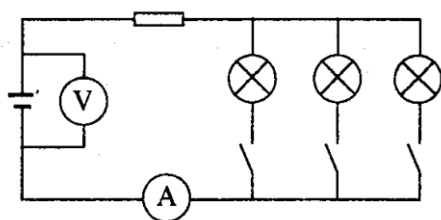
4.  $P_1 = 2,25 \text{ Вт}$ .

5.  $P = 6,75 \text{ Вт}$ .

– бригада електротехніків: а) з наявного лабораторного обладнання обрати необхідне та змонтувати за вищезазначеною схемою, підібрати необхідний запобіжник. Увімкнути у коло необхідні вимірювальні прилади, порівняти реальні показники з теоретичними розрахунками; б) продемонструвати роботу електричного кола.

Розв'язання:

Схема 2

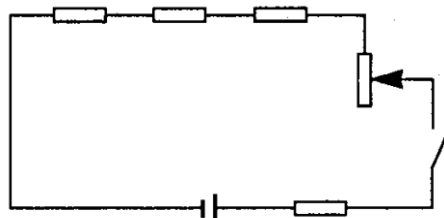


Потрібний запобіжник, розрахований на 1,5 А. Для вимірювання потужності потрібний амперметр та вольтметр.

Група “Тепло”: отримує таке завдання:

– бригада інженерів: а) розробити електричну схему обігріву приміщення. Враховуючи те, що роботи нагрівачів може бути регульована, причому при виході з ладу одного – інші вимикаються автоматично. Також потрібно передбачити вимикання електричного кола при короткому вимиканні. Увімкнути три лабораторні резистори; б) представити схему електричного кола в електронному вигляді;

Схема 3



– бригада теоретиків: а) згідно зі схемою розрахувати кількість теплоти, яку виділяють нагрівачі за 30 хв при опорі кожного резистора 3 Ом, напруга на затискачах гальванічного елемента 4,5 В (опір реостата дорівнює нулю); б) після виконання завдання визначити, на який струм треба розрахувати плавкий запобіжник, представити розрахунки поряд зі схемою 3.

Розрахунки:

$$1. \quad Q = A \quad A = IUt \Rightarrow I = \frac{U}{R} \Rightarrow A = \frac{U^2}{R^1} \Rightarrow Q = \frac{U^2}{R^1}.$$

$$2. \quad R = R_1 = R_2 = R_3 = 3R_1.$$

$$3. \quad Q = \frac{(4,5\text{В}) \times 1800\text{с}}{3,30\text{і}} = 4,050 \text{ Аээ}$$

$$4. \quad I_{\text{max}} = \frac{U}{R} = \frac{U}{3R_1}.$$

$$5. \quad I_{\text{max}} = 0,5\text{А}.$$

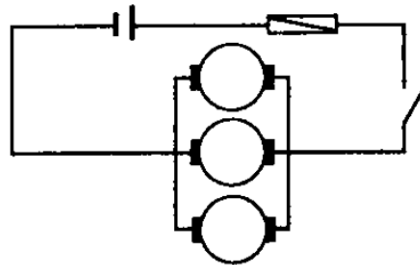
Треба взяти плавкий запобіжник, розрахований на силу струму 0,5А;

– бригада електротехніків: а) за схемою скласти електричне коло; б) виміряти  $I_{\text{max}}$  та порівняти з теоретичними розрахунками; в) як буде змінюватися сила струму, кількість теплоти, якщо повзунок реостату рухати вправо, вліво?

Група “Повітря” отримує наступне завдання –

– бригада інженерів: а) розробити схему електричного кола з трьома однаковими електродвигунами, передбачити окреме включення кожного електродвигуна та автоматичне відключення при короткому замиканні; джерело струму – сухий елемент; б) представити схему електричного кола в електронному варіанті;

Схема 4



– бригада теоретиків: а) для вищезазначеної схеми розрахувати потужність одного двигуна та всіх трьох, при напрузі на затискачах 1,5 В, силі струму 1 А; б) порівняйте потужність одного і трьох двигунів та зробіть висновок; в) запропонуйте спосіб вимірювання потужності (перерахуйте прилади, які треба включити у коло); г) розрахунки представити поряд зі схемою.

Розрахунки:

$$1. \quad P = I \times U, \quad U = U_1 = U_2 = U_3 = 1,5 \text{ В}.$$

$$2. \quad I = I_1 + I_2 + I_3; \quad I_1 = I_2 = I_3 = 1: 3.$$

$$3. \quad I = I_1 \times 3 = 3(\text{А}).$$

$$4. \quad P = 3\text{А} \times 1,5\text{В} = 4,5 \text{ Вт}.$$

$$5. \quad P_1 = I_1 \times U \quad P_1 = I \times U: 3.$$

$$6. \quad P_1 = P: 3.$$

$$7. \quad P_1 = 4,5 \text{ Вт}: 3 = 1,5 \text{ Вт}.$$

**ВИСНОВОК:**

$P > P_1$  (при паралельному з'єднанні споживачів потужність додається). Для вимірювання потужності необхідно знати силу струму та напругу, для цього треба мати амперметр та вольтметр.

– бригада електротехніків: а) скласти електричне коло за вищезазначеною схемою; б) вказати необхідні прилади, провести вимірювання для визначення потужності; в) вказати необхідний запобіжник; г) продемонструвати роботу електричного кола.

Розв'язання:

а) електродвигуни, ключі, плавкий запобіжник, джерело струму, амперметр, вольтметр; б) запобіжник на 3 (А).

Заключний етап (20–25 хв):

1. Викладач підводить підсумки, кожна група здає виконане завдання.
2. Група спостерігачів вивчає процес гри, послідовність операцій і функцій її учасників; попередньо ознайомлюється з можливими методами розрахунків, що будуть використовуватися ігровими групами. Учасники групи спостерігачів стежать за дотриманням правил гри, контролюють нормативний час на виконання певних операцій, разом з викладачем розробляють систему стимулювання гри та систему оцінок. Основними засобами стимулювання є премії та штрафи. Система оцінок учасників визначається за такими критеріями: рівень знань навчального матеріалу з певної теми; наявність навичок виконання певних професійних функцій; узгодженість дій учасників.

3. Заслуховуються думки бажаючих виступити з приводу проведеної гри.

**Висновки.** Ділова гра сприяє не тільки формуванню спеціально орієнтованих знань, навичок і вмінь, а й розвитку особистості, здатної до самореалізації, саморозвитку, самовиховання, що є підтвердженням реальності гуманістичних тенденцій у навчальному процесі.

**Список використаної літератури**

1. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–40.
2. Підласий І.П. Педагогічні інновації / І.П. Підласий, А.П. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
4. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : наукова монографія / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Носаченко І.М. Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів : науково-методич. збірник / І.М. Носаченко ; [відповід. ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : НДІ педагогіки, 1992. – 174 с.
7. Фомкіна О.Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі: шляхи, форми і засоби, перспективи : наукова монографія / О.Г. Фомкіна. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008.
8. Велика дидактика. Закони добре організованої школи / Я.А. Коменський // Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна ; М-во освіти і науки України, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – К. : Центр учбової літ-ри, 2006. – С. 155–185.



9. Метод наукової педагогіки та практика його в “Домах для дитини” / [пер. з італ. В. Щербаненка]. – К. : Держ. вид-во, 1921. – 154 с.

10. Спадщина А.С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності: 1991–2008 рр. : до 120-річчя від дня народж. : біобібліогр. покажч. / [Акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В.О. Сухомлинського, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка]; упоряд.: І. О. Іванова, Т.В. Лога; вступ. ст. А.В. Ткаченка; наук. ред.: П.І. Рогова, А.М. Доркєну; бібліогр. ред. Л.О. Пономаренко; наук. консультант І. А. Зязюн; рецензенти: Л.О. Хомич, М.В. Гриньова. – К., 2008. – 154 с. – (Сер. “Видатні педагоги світу”; Вип. 4).

11. К.Д. Ушинский: наука и искусство воспитания / [сост. С.Ф. Егоров]. – М., 1994. – 208 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.*

---

**Продайко М.Ю. Деловая игра как гуманистический аспект профессионального образования**

*В статье рассматривается деловая игра как инновационная педагогическая технология, как форма и метод построения учебного процесса, имитирующая профессиональную деятельность, интенсифицирующая обучение, активизирующая, побуждающая будущего специалиста к овладению и развитию культуры профессионального мышления.*

**Ключевые слова:** деловая игра, гуманистический аспект, профессиональное образование, личность.

**Prodayko M. Role play as a humanistic aspect of professional education**

*In the article the business game as an innovative educational technology as a form and method of construction educational process that simulates professional activities, intensifying training, promotes, encourages future specialist to mastering and creative thinking.*

**Key words:** business game, humanistic aspect of professional education, personality.

## КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті шляхом аналізу основних підходів до визначення життєвої компетентності особистості розкрито поняття “життєва компетентність учнів професійно-технічних навчальних закладів”. Досліджено світовий досвід використання коуч-технологій, зокрема в освіті. Виявлено вплив використання коучингу на сформованість життєвої компетентності учнів навчальних закладів системи ПТО.*

**Ключові слова:** життєва компетентність, коучинг, професійно-технічний навчальний заклад, учні, ефективність

Сучасна економічна спільнота висуває нові вимоги до особистості кваліфікованого робітника. Високого рівня професійних знань, умінь, навичок на сьогодні недостатньо для компетентного, успішного спеціаліста, затребуваного на ринку праці. У зв'язку зі швидким темпом розвитку суспільства й економічних відносин, фахівець повинен мати сформовані життєві мотиви та цілі, бути самодостатнім, готовим до змін умов праці, стійким до виробничих і життєвих стресів, здатним до самоосвіти та творчого підходу, до вирішення виробничих завдань, що є основою життєвої компетентності особистості.<sup>1</sup>

Якість модернізації професійно-технічної освіти України залежить від характеру просування інноваційних процесів. Для розвитку всебічно розвинутої молодшої людини, що готова до життя у глобалізованому суспільстві, необхідним є використання нових прогресивних підходів до підготовки висококваліфікованих робітників. Таким методом, на нашу думку, має стати коучинг як інструмент для формування самодостатньої особистості, здатної до реалізації своїх потенційних професійних і життєвих можливостей.

Означені вище проблеми змушують замислитися над питанням необхідності формування життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів засобами коуч-технологій, що досі не було предметом спеціальних наукових досліджень.

Питанню формування життєвої компетентності особистості присвячено значну кількість наукових праць. Науковці О. Демчук, І. Єрмаков, Л. Заїка, Д. Пузиків, Л. Сохань, С. Смольникова, М. Степаненко, І. Тараненко та інші у своїх працях розкрили концептуальні положення щодо формування життєвої компетентності особистості.

Грунтовно досліджено такі аспекти формування життєвої компетентності:

- у вихованців закладів інтернатного типу (Ю. Бондаренко, М. Касьянова, О. Кузьміна та інші);
- в учнів з обмеженими можливостями здоров'я (Р. Безлюдний, П. Горностай, В. Ляшенко, В. Нечипоренко та інші);
- у школярів (Л. Вознюк, О. Голуб, Г. Коберник, В. Нищета, Т. Пуриш, О. Сас, І. Сторощук, Н. Ткачук, І. Ящук та інші);
- у студентів вищої школи (В. Грушко, Ю. Миронович, Л. Пашко та інші).

Науковці поділяють думку про те, що життєва компетентність особистості – це складне, багатоаспектне утворення, що дає змогу людині осмислити своє призначення у світі, створити свій життєвий план. Це поняття включає в себе знання особистості про світ, про себе, своє призначення в цьому світі; вміння, навички здобувати й використовувати ці знання та успішно діяти у різних життєвих ситуаціях, зокрема кризових; життєвий досвід і можливість ефективно керуватися ним задля самовизначення та самоствердження особистості; здатність до корекції свого життєвого плану відповідно до соціальних змін.

Для ефективного формування життєвої компетентності доцільним є використання інноваційних методів навчання, зокрема коучингу, що сприяє особистісному розвитку молоді. Оскільки коучинг з'явився та набув найбільшого розвитку на межі тренерства, управлінського консультування та психології, у системі української освіти, зокрема професійно-технічної, немає єдиного підходу до розуміння цього феномену. Поняття коучингу як ефективної технології професійного та особистісного розвитку вивчалось багатьма зарубіжними та вітчизняними науковцями. Дослідники П. Безручко, Т. Борова, Т. Голві, П. Зеус, Н. Зирянова, Р. Кілбург, Т. Леонард, В. Радкевич, О. Рибіна, І. Рибкін, С. Симодейко, Дж. Уйтмор, С. Хамаганова, О. Цибіна та інші, вивчаючи сутність цього феномену, дійшли висновку, що коучинг є механізмом, який дає особистості змогу розвиватися і досягати певних результатів у житті.

Таким чином, незважаючи на певний досвід у вивченні понять “життєва компетентність особистості” та “коуч-технології”, фактично не досліджувалась проблема вивчення впливу використання коучингу на сформованість життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності використання коуч-технологій у процесі формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Оскільки діяльнісний компонент є першочерговим у процесі підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи ПТО, професійна діяльність є інструментом формування особистості учня. Саме під впливом діяльності в процесі професійної підготовки формуються життєві плани, мотиви, цілі. Досліджуючи окремі аспекти формування життєвої компетентності особистості у сфері праці, Д. Ядранский зазначив, що базові характеристики моделі життєвої компетентності визначаються культурою працівника, наявністю обсягу знань, умінь та навичок, наявністю трудових здібностей і трудових досягнень [1]. Можна стверджувати, що життєва компетентність учнів професійно-технічних навчальних закладів – це система життєвих цінностей, мотивів, цілей та досвіду, що формуються в процесі професійної діяльності й дають можливість самореалізації та самоактуалізації індивіда у всіх сферах життєдіяльності.

Для формування особистості учнів професійно-технічних навчальних закладів доцільно використовувати інноваційні методи навчання, що сприяють розвитку творчого (продуктивного) мислення, формування комунікативних умінь і практичної підготовки до активної життєдіяльності в постійно мінливому соціальному середовищі. Одним із таких методів є коучинг, що зорієнтований на дію і має у своїй основі принцип навчання через дію.

У перекладі з англійської коуч (coach) – репетитор, тренер, інструктор [2, с. 107]. Тобто коучинг – тренерство, повчання, настановлення. Термін, що вико-

ристовувався ще в ХІХ ст. як назва спортивного тренера, який допомагає спортсменам використовувати всі свої внутрішні ресурси задля досягнення високих результатів у спорті, значного поширення набув у бізнес-консультуванні й сьогодні використовується майже в усіх сферах життя.

Засновниками коучингу як інструменту формування особистості, вважаються Т. Голві, Дж. Леонард, Дж. Уїтмор. У своєму практичному посібнику педагог-теоретик Гарвардського університету Т. Голві визначає коучинг як мистецтво створення – за допомогою бесіди та поведінки – середовища, що полегшує рух людини до означеної мети так, щоб цей рух приносив задоволення [3, с. 194]. Тобто коучинг покликаний розкрити потенціал особистості з метою підвищення його ефективності. Тімоті Голві робить ставку на розкриття індивідуальних особливостей кожної людини. Автор стверджує, що коучинг спрямований не на консультування, надання відповіді на ті чи інші життєві питання, а допомагає розкрити свій потенціал, свої здібності й можливості, знайти в собі резерви та сили розв'язати проблему, що дає можливість працювати та жити із задоволенням. Підтримуючи цю думку, англійський науковець Джон Уїтмор відзначає, що коучинг – це вплив, основною та постійною метою якого є формування впевненості в собі незалежно від змісту конкретного завдання [4, с. 25]. На думку науковця, коучинг допомагає людині розкрити свою самомотивацію, приховані таланти і ресурси, стимулює до креативності та ініціативи. За визначенням Міжнародної федерації коучингу [5], засновником якої є Томас Дж. Леонард, корпоративний коучинг – це процес розвитку навичок, інструментів, знань і можливостей індивідуумів і команд, спрямований на підвищення продуктивності, ефективності, на розвиток творчого підходу до вирішення завдань. Коучинг – процес співпраці, партнерства, що ґрунтується на взаєморозумінні коуча та співробітника, який готовий розвивати свій потенціал для досягнення особистих і корпоративних цілей. Як свідчать зарубіжні дослідники, безсумнівними результатами коучингу є підвищення продуктивності діяльності кожної людини і групи в цілому, покращення взаємовідносин у групі, здатність швидко й ефективно реагувати в критичних ситуаціях, гнучкість і адаптивність до змін [6, с. 34].

Загальноприйнятою основою коучингу вважається система партнерства, розкриття потенціалу, результату. Основними принципами коучингу [7] є такі:

- коуч вірить у людей, у їх безмежний потенціал і здатність знайти свій шлях, свої унікальні рішення;
- усередині кожної людини є відповіді на хвилюючі питання. Основне завдання коуча – допомогти людині усвідомити, сформулювати ці відповіді, знайти шляхи вирішення проблеми;
- особиста ефективність як баланс прагнення до результату, задоволення від процесу та особистісного розвитку досягається через усвідомленість;
- усвідомленість, повна ясність щодо всіх і всього, зовнішнього і внутрішнього;
- сміливість бажати, пріоритетність цілей, здатність дивитися вперед, істинність і важливість мети.

Коучинг в освіті є проблемою маловивченою. На думку С. Романової, метою коуч-технологій в освіті є розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток особистості через делегування відповідальності, досягнення високого рівня відповідальності й усвідомлення у всіх учасників коучингу [8]. Основне

завдання коучингу в освіті не навчити, а стимулювати людину до плідного самостійного навчання, розкрити внутрішній потенціал, привести в дію систему мотивації кожної окремо взятої особистості. Існує думка, що коучинг як інноваційна педагогічна технологія дає змогу сформувати особистість фахівця, який був би здатним пристосовуватися до швидких змін у суспільстві, міг самостійно ставити перед собою цілі та досягати їх, брав би на себе відповідальність за прийняття рішень і постійно прагнув би до самоосвіти та самоконтролю. Дослідниця О. Цибіна зазначає, що коучинг створює умови для формування суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей, самостійного прийняття відповідальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, прогножуючи їх можливі наслідки [9, с. 11].

Таким чином, коучинг у системі професійно-технічної освіти – це, в першу чергу, інструмент розвитку особистості, яка готова через професійний саморозвиток стверджуватися в суспільстві та планувати своє життя з урахуванням успішної професійної діяльності. Коуч-технології у процесі підготовки робітників високого рівня кваліфікації в закладах освіти системи ПТО дадуть змогу розширити межі класичної професійної підготовки через систему знань, умінь, навичок, сформувавши професійні та соціальні мотиви учнів, підштовхнуть їх до створення та успішної реалізації свого життєвого плану з урахуванням соціальних і виробничих змін.

В умовах ПТНЗ викладач або майстер виробничого навчання, ставлячи за мету формування життєвої компетентності в учнів, має створити умови в групі, за яких буде ефективним використання коуч-технологій. Установлення партнерських, довірчих відносин із учнями дасть їм можливість розкритися та вільно обговорювати свої проблеми. Педагог не повинен нав'язувати свою думку, а шляхом логічних, послідовних запитань має підштовхнути учня до активізації внутрішніх резервів, допомогти визначити проблему і спільними зусиллями окреслити завдання для досягнення встановленої мети. Для формування життєвої компетентності цей крок коучингу має вирішальне значення. Саме в процесі обговорення, дружньої бесіди відбувається мотивація молодого людини, визначення її життєвого плану, усвідомлення учнем важливості отримання професії та професійної реалізації для самоствердження в житті. Наступним кроком у процесі формування життєвої компетентності засобами коуч-технологій є дослідження існуючих внутрішніх і зовнішніх перешкод, проблем на шляху реалізації життєвої мети. Означення цих проблем учнями, їх усвідомлення та аналіз дають можливість визначити шляхи їх подолання, створити план дій щодо досягнення кінцевої мети. При формуванні життєвого плану необхідною умовою є конкретизація кроків та часових проміжків, у яких мають бути усунені ті чи інші перешкоди. Саме за цих умов коучинг може стати ефективним інструментом у процесі формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Висновки.** Таким чином, життєва компетентність учнів професійно-технічних навчальних закладів є системою взаємопов'язаних компонентів, що формують життєві мотиви, цілі та досвід особистості. Життєва компетентність розвивається під впливом професійної діяльності та сприяє самореалізації особистості у професії і, як наслідок, у соціумі, що задовольняє життєві прагнення людини.

Коучинг як інноваційний метод навчання створює умови для розвитку особистості, здатної до реалізації своїх потенційних можливостей, прийняття адекватних рішень у постійно змінюваних життєвих ситуаціях. Коуч-технології сприяють самореалізації особистості через професію, що є вихідною умовою для формування жит-

тевої компетентості учнів професійно-технічних навчальних закладів. Завдяки коуч-технологіям учні набагато швидше та успішніше досягають своєї мети, отримуючи при цьому задоволення від діяльності, що значно полегшує процес навчання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці технології формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів із застосуванням інноваційних методів формування особистості.

#### Список використаної літератури

1. Ядранський Д.М. Життєва компетентність як основа моделювання трудової поведінки / Д.М. Ядранський // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : зб. наук. пр. – 2010. – № 44. – С. 327–333.
2. Сучасний англо-український та українсько-англійський словник / [уклад. М. Зубков, В. Мюллер]. – 2-ге вид., випр. та доп. – Х. : ШКОЛА, 2008. – 1458 с.
3. Голви У.Т. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У.Т. Голви ; [пер. с англ. Т. Гутникова]. – М. : Альпина бизнес букс, 2005. – 252 с.
4. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности : пер. с англ. / Дж. Уитмор. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
5. Albrecht K. Ten Commandments of Coaching / K. Albrecht // Coaching World. – 2012. – № 8. – 8 р.
6. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
7. Основные принципы коучинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.coachinstitute.ru/management/indiv\\_pr.php](http://www.coachinstitute.ru/management/indiv_pr.php).
8. Романова С.М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті / С.М. Романова // Вісник Національного авіаційного університету. – 2010. – Т. 1. – С. 83–88.
9. Цыбина Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку : учеб. пособ. / Е.А. Цыбина. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 75 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.

#### **Проценко О.С. Коуч-технологии в формировании жизненной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений**

*В статье путем анализа основных подходов к определению жизненной компетентности личности раскрыто понятие “жизненная компетентность учащихся профессионально-технических учебных заведений”. Исследован мировой опыт использования коуч-технологий, в том числе в образовании. Выявлено влияние использования коучинга на сформированность жизненной компетентности учащихся учебных заведений системы ПТО.*

**Ключевые слова:** *жизненная компетентность, коучинг, профессионально-техническое учебное заведение, учащиеся, эффективность.*

#### **Protsenko O.S. Coach technologies in shaping life competence of students of vocational-technical schools**

*In the article, by analyzing the basic approaches to life competence card, revealed the concept of “vital competence of students of vocational-educational establishments”. Studied the international experience of coaching techniques, including in education. The effect of coaching on the formation of the life competence students in vocational schools.*

**Key words:** *life competence, coaching, vocational school, the students, the efficiency.*

УДК 37.01.455 (075.8)

Н.Р. РАЗУМОВСЬКА

### СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

*У статті розглянуто сутність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Проаналізовано дослідження, у яких висвітлено професійну підготовку майбутніх педагогів. Приділено увагу характеристиці професії інженера-педагога, визначено її особливості. Охарактеризовано поняття “педагогічна діяльність”, “інженерно-педагогічна діяльність”. Визначено детермінанти структури змісту практичної професійної освіти, особливості інженерно-педагогічної діяльності. Виявлено перспективи подальших досліджень, що виражається в удосконаленні професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.*

**Ключові слова:** підготовка, професійна підготовка, інженер-педагог, діяльність, інженерно-педагогічна діяльність, педагогічний компонент.

Становлення висококваліфікованого фахівця в динамічних умовах розвитку суспільства в Україні вимагає активної мобілізації потенційних ресурсів особистості у професійно-навчальній діяльності студента.

Соціальне замовлення на фахівця інженерно-педагогічного профілю адекватно висуває вимоги до його підготовки.

Сьогодні змінилися вимоги ринку праці та вимоги до випускників вищих навчальних закладів: необхідно уміти швидко засвоювати й обробляти інформацію і приймати адекватні рішення. Отже, виникає потреба розглянути сутність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

У працях зарубіжних авторів К. Вейна, Дж. Дікінсона, Р. Моргана, В. Саймона та інших, а також у дослідженнях Міжнародного комітету з освіти ЮНЕСКО, в спеціальних виданнях університетів (Єльського, Чиказького, Гарвардського, Кембриджського) розглянуто проблеми інтелектуальної наповненості педагогічної професії.

Слід зазначити, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях основна увага приділяється професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема, змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М.Євтух, І. Зязюн, І. Підласий та ін.); вдосконаленню технологій його навчання (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко й ін.); оптимізації методів і прийомів їхньої професійної підготовки (Д. Кавтарадзе, М. Поташник, Т. Яценко та ін.).

Аналіз наукових досліджень свідчить, що розробка системи професійної підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямками, як:

- методологія формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В.Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, А. Щербаков);
- професійна підготовка та діяльність вчителів і викладачів (О. Абдулліна, А. Алексюк, Г. Андреева, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М.Євтух, Н. Нічкало, О. Пехота, Т. Сущенко);
- науково обґрунтований зміст професійного навчання (О. Коберник, Є. Кулик, В. Лозовецька, П. Лузан, В. Мадзігон, В. Манько, О. Романовський,

В. Сидоренко), зміст педагогічних знань і вмінь (О. Абдулліна, О. Остряньська, В. Сластьонін, Л. Спірін, А. Щербаков);

– методи професійного самовиховання та розвитку педагогічної техніки майбутнього вчителя (Ю. Азаров, В. Кан-Калік, С. Єлканов, С. Омельченко).

Аналіз праць учених дав змогу констатувати, що недостатньо уваги приділялось розгляду процесу професійної підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю.

**Мета статті** – аналіз сутності професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Професія інженера-педагога належить до складної групи професій, що функціонують одночасно у двох різнорідних системах – “людина – людина”, “людина – техніка” та їх модифікаціях. Інженер-педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, має володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки учнів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві.

Інженера-педагога характеризує широкий педагогічний профіль, він здатен виконувати функції майстра виробничого навчання і викладача спецтехнологій і загальнотехнічних дисциплін, а також їх суміщати [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити, що доцільно сутність і специфіку підготовки інженерів-педагогів розглядати на основі системного і функціонального аналізу професійної педагогічної діяльності.

Дослідженню питань, пов’язаних з підготовкою інженерно-педагогічних кадрів, присвячені праці С. Артюха, С. Батишева, В. Блюхера, Г. Зборовського, Е. Зесра, Р. Карпової, О. Коваленко, В. Ложкіної, П. Лузана, А. Пастухова, О. Романовського; психологічні проблеми відображені в працях Н. Кузьміної, Т. Кудрявцева, І. Лобача; дидактичні питання розглядаються в працях В. Ледньова, П. Підкасистого, Б. Соколова, О. Федорової.

Підготовка інженерів-педагогів здійснюється в межах єдиного навчального процесу. Основна умова існування і оптимального функціонування будь-якої системи полягає в забезпеченні її цілісності за рахунок взаємодії компонентів. Тому підготовка інженерів-педагогів повинна бути єдиною системою, кожна з підсистем якої включає обидва наскрізні компоненти освіти – педагогічний та інженерний. При підготовці інженерів-педагогів необхідно реалізувати тісну взаємодію вказаних компонентів їх утворення [2].

Підготовка інженерів-педагогів здійснюється в ході професійної освіти, що передбачає формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в професійній сфері, до реалізації всіх компонентів інтеграційного процесу, до виконання повного спектра професійно-освітніх функцій.

Питання про детермінанти структури змісту практичної професійної освіти вперше в науці розглянуто В. Ледньовим [3]. Автор виділив дві детермінанти, які визначають зміст підготовки майбутніх фахівців:

1) структура практичної освіти в її послідовному ступеневому вираженні детермінується структурою поетапного освоєння діяльності, в якій виділяється, згідно із сучасними переконаннями, чотири основні етапи, що спираються на вихідне поступове вдосконалення знання алгоритму діяльності;

2) система “наскрізних” компонентів змісту практичної освіти визначається структурою діяльності, що освоюється.



В. Ледньов виділив такі етапи практичного навчання:

- попередній етап (або нульовий) – створення орієнтовної основи – засвоєння алгоритму дії (діяльності);
- 1-й етап – оволодіння певним видом діяльності – формування базисних операцій, що становлять основу майбутнього уміння;
- 2-й етап – удосконалення навичок виконання базисних операцій попереднього етапу та освоєння нових операцій, а також, що важливо, освоєння простих комплексних робіт, які охоплюють певний набір операцій;
- 3-й етап – освоєння складних комплексних робіт на такому рівні, коли людині можна довірити самостійну роботу;
- 4-й етап – оволодіння діяльністю на рівні майстерності, тобто її творче освоєння.

Проте автор зазначає, що останній етап не належить до професійної підготовки в умовах навчального закладу, оскільки майстерність набувається в процесі професійної діяльності. Вважаємо, що ці етапи доцільно враховувати при вдосконаленні професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

З метою розгляду питання професійної підготовки інженерів-педагогів проаналізуємо сутність понять “педагогічна діяльність” та “інженерно-педагогічна діяльність”.

Діяльність визначають як якийсь реальний процес, що складається із сукупності дій і операцій (О. Леонтьєв); як силу, що виробляє культуру (Е. Маркарян); як взаємозв’язок протилежних, але таких, що передбачають одна одну, акцій – опредмечування, тобто активного перетворення суб’єктом світу, і розпредмечування, тобто зміни самого суб’єкта за рахунок “вбирання в себе” все більш широкій частини предметного світу (Г. Батищев); як взаємодію суб’єкта з навколишнім світом (С. Рубінштейн); як спосіб існування людини (М. Каган); як сукупність певних видових форм, необхідних у реальному житті кожному індивіду (гра, навчання, праця) і які виконують по черзі провідну роль в онтогенезі (Б. Ананьєв).

Таким чином, діяльність є формою зв’язку суб’єкта зі світом, і є первинною як відносно суб’єкта, так і предмета діяльності.

У комплексному дослідженні проблеми вдосконалення підготовки інженера-педагога Б. Соколов дає аналіз структури і змісту діяльності такого фахівця і, виходячи з цього, розробляє модель підготовки фахівця для професійного навчального закладу в умовах технічного ВНЗ. Особливу увагу приділено методичній підготовці студентів до навчальної і виховної діяльності. Істотним внеском у вирішення проблеми виділення видів інженерно-педагогічної діяльності стала професіограма інженера-педагога, розроблена Е. Зєром і Н. Глуханюк [4].

В. Безрукова виділяє такі види професійно-педагогічної діяльності випускника вищого навчального закладу інженерно-педагогічного профілю:

- професійне (практичне) навчання в навчально-виробничих майстернях;
- професійне (практичне) навчання на виробництві;
- позанавчальну виховну роботу в навчальних групах учнів як класним керівником;
- громадську роботу в інженерно-педагогічному колективі і в колективі учнів, у гуртожитку та ін.;
- виробничо-технологічну діяльність з організації продуктивної праці учнів;
- професійну орієнтацію учнів;

- технічну творчість;
- початкову дослідно-експериментальну діяльність дослідницького характеру [5].

У психолого-педагогічній літературі з проблем інженерно-педагогічної освіти зустрічаються й інші види класифікацій структури діяльності фахівця. Хоча в окремих випадках за основу для класифікації також береться вид діяльності. Так, наприклад, досліджуючи шляхи та умови підвищення педагогічної майстерності інженера-педагога, А. Маленко виділяє три основні види його діяльності: теоретичне навчання, виробниче навчання, позанавчальну виховну роботу.

Цієї ж класифікації видів діяльності сучасного інженера-педагога дотримується і В. Яровий, розглядаючи умови формування педагогічних умінь у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей [6]. Автор додатково поділяє кожний з видів на етапи (проектування, здійснення та аналізу професійної діяльності) і встановлює двокомпонентну структуру умінь і двохетапний процес їх формування:

- перший – підготовчий – спрямовано на формування уявних моделей дій;
- другий – основний – призначено для безпосереднього оволодіння способами виконання дій.

Розроблений В. Яровим комплекс імітаційних вправ і педагогічних ігор застосовується до теперішнього часу на заняттях з педагогіки.

Водночас автор не розглядає особливості й технологію формування умінь в інших формах навчання, зокрема в ході педагогічної практики.

Існує ще один підхід до визначення видів інженерно-педагогічної діяльності. Він заснований на структурно-функціональному аналізі діяльності фахівця, що дало можливість визначити особливості інженерно-педагогічної діяльності, побудувати модель, виділити структуру, види і зміст діяльності [7].

Професійна діяльність інженера-педагога включає власне інженерну та педагогічну діяльність. Мета педагогічної діяльності – професійне навчання і виховання підростаючого покоління, а мета інженерної діяльності – розробка виробничо-технологічної документації, забезпечення виробничого процесу в навчальних майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін.

Використовуючи хронометраж, спостереження за діяльністю інженерів-педагогів, група дослідників дійшла висновку, що в структурі інженерно-педагогічної праці переважає педагогічний компонент.

Інженерна і педагогічна діяльності, у свою чергу, включають п'ять основних видів діяльності інженера-педагога: *навчальну, виховну, організаційно-управлінську, виробничо-технологічну та дослідницьку*.

Слід зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності інженерів-педагогів є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Інженер-педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі на основі передового педагогічного досвіду, наукової теорії, емпіричних досліджень проблем професійної школи.

Щоб професійно вирішувати педагогічні завдання, інженеру-педагогу необхідно володіти як системою знань, так і системою професійних умінь, які є

найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики інженера-педагога, а їх формування – складовою інженерно-педагогічної підготовки.

**Висновки.** Отже, у статті розглянуто сутність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Проаналізовано підходи науковців до визначення інженерно-педагогічної діяльності. Вважаємо, що в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів необхідно враховувати зміни, що відбуваються в суспільстві, у системі професійно-технічної та вищої освіти. Визначаємо інженерно-педагогічну підготовку як інтегрований процес формування у інженера-педагога професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей з метою застосування їх як у галузі інженерної діяльності, так і в педагогічній, що має результатом професійну компетентність фахівця.

Подальшого дослідження потребують розробка й обґрунтування етапів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах вищого інженерно-педагогічного навчального закладу.

#### Список використаної літератури

1. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 348 с.
2. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : пособие для преподавателей / [С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко, Е.К. Белова и др.]. – Харьков : УИПА, 2001. – 210с.
3. Леднев В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
4. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов : сб. науч. тр. – Свердловск, СИПИ, 1990.– 148 с.
5. Безрукова В.С. Педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1993. – 320 с.
6. Яровой В.И. Формирование педагогических умений у будущих инженеров – педагогов : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В.И. Яровой. – Киев, 1988. – 249 с.
7. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов : учебное пособие / [под ред. П.Ф. Курбушко, В.П. Косырева]. – Екатеринбург : Изд-во УГППИ, 1997. – 200 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

#### **Разумовская Н.Р. Специфика профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов**

*Рассматривается сущность профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов. Проанализированы исследования, в которых освещена профессиональная подготовка будущих педагогов. Уделяется внимание характеристике профессии инженера-педагога, определяются ее особенности. Дана характеристика понятий “педагогическая деятельность”, “инженерно-педагогическая деятельность”. Определены детерминанты структуры содержания практической профессиональной подготовки, особенности инженерно-педагогической деятельности. Выявлены перспективы последующих исследований, выражающихся в усовершенствовании профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов.*

**Ключевые слова:** *подготовка, профессиональная подготовка, инженер-педагог, деятельность, инженерно-педагогическая деятельность, педагогический компонент.*

**Razumovskaya N. Specific of professional preparation of future engineers-teachers**

*In the article an author examines essence of professional preparation of future engineers-teachers. Analysed research, professional preparation of future teachers is considered in which. An author spares attention to description of profession of engineer-teacher, determines its features. For essence determination of question of professional preparation of engineers-teachers the concept “pedagogical activity”, “engineering-pedagogical activity is analysed”.*

*A question about the determinants of structure of maintenance of practical professional preparation is analysed. The features of engineering-pedagogical activity are certain. The prospects of the subsequent researches expressed in the improvement of professional preparation of future engineers-teachers are exposed.*

**Key words:** *preparation, professional preparation, engineer-teacher, activity, engineer-pedagogical activity, pedagogical component.*

### СУТНІСТЬ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

*Статтю присвячено дослідженню неперервного процесу навчання, який є основою системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, проаналізовано особливості організації процесу навчання уже сформованих спеціалістів, умови успішного досягнення усіх запланованих цілей у ході процесу підвищення їх кваліфікації.*

**Ключові слова:** сутність, неперервний процес навчання, підвищення кваліфікації, педагог, організація, спеціаліст, мета.

Навчання та розвиток фахівця має бути комплексним і безперервним процесом. Організація процесу навчання повинна бути спрямована на досягнення намічених завдань, а організатори мають добре освоїти концепцію реалізації функцій навчання. У ході навчального процесу головною метою є не відкриття нових істин, а лише творче їх засвоєння. Цей процес допомагає у прискореному темпі пізнати явища дійсності, які вивчалися і досліджувалися багато років. Організуючи навчальний процес потрібно брати до уваги вік учасників цього процесу, у зв'язку з чим відповідно змінювати форми і методи пізнавальної діяльності.<sup>1</sup>

Стан і перспективи розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині висвітлено в працях П. Дашнера [6], Х. Зібберта [9], В. Нігемана [8] та інших.

В. Клафки, Г. Флах, Ф. Бухбергер відзначилися своїми дослідженнями підготовки педагогічних кадрів у ФРН та досягли значних успіхів у виявленні аспектів, які визначають умови підвищення їх ефективності. У своїх наукових працях науковці показують сучасний стан педагогічної освіти Німеччини та об'єднують у єдине ціле досвід німецьких університетів, які спеціалізуються на підготовці студентів педагогічних спеціальностей.

На основі вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел виявлено інтерес вчених до вивчення андрагогічного підходу. Основи сучасної андрагогіки заклали С. Вершловський, С. Змієва, В. Кузьмінський, С. Болтівець, Н. Протасова. Вони зробили вагомий внесок у вирішенні багатьох питань у цій галузі.

**Мета статті** – враховуючи важливість неперервного процесу освіти для педагогів, виявити важливість навчального процесу як основи підвищення кваліфікації вчителів.

Фахове і посадове зростання – найважливіший мотив у діяльності більшості працівників. Відсутність можливості професійного розвитку часто призводить до зниження трудової активності працівників і погіршення діяльності всього закладу, працівниками якого вони є. Фахове зростання тісно пов'язане із проблемою кадрового резерву і плануванням кар'єри.

Вперше концепція неперервної освіти була представлена на Форумі ЮНЕСКО у 1965 р. П. Ленграндом, який був провідним спеціалістом у цій галузі. На його доповіді були основані дослідження та рекомендації ЮНЕСКО щодо реалізації основних ідей концепції [7, с. 2].

Важливою і невід'ємною складовою процесу неперервної освіти є процес підвищення кваліфікації спеціалістів загалом та педагогів зокрема, а основою, від якої буде залежати успіх післядипломної освіти, є процес навчання.

У 1966 р. були прийняті рекомендації ЮНЕСКО щодо становища вчителів. Цей документ встановлював правила стосовно професійного і соціально-економічного становища вчителів у Європі, а також визначав правила контролю виконання державами положень цього документа. Усі країни, які є членами ЮНЕСКО і Міжнародної організації праці, повинні своєчасно доповідати про юридичне і фактичне виконання положень Рекомендацій до секретаріату ЮНЕСКО.

Рекомендації ЮНЕСКО про становище вчителів закріплювали положення щодо підвищення їх кваліфікації, виходячи з яких, органи народної освіти і самі педагоги повинні усвідомити і визнати важливість усієї системи, що приводить до вдосконалення якості змісту освіти й методики викладання [5].

Процес навчання буде ефективним тоді, коли кожне окреме заняття буде спрямоване на примноження нових знань і розкриття нових можливостей працюючих спеціалістів. Важливою підсистемою післядипломної освіти є система підвищення кваліфікації та атестація педагогічних кадрів, що мають за мету забезпечення зростання рівня володіння спеціалістами професією, спеціальністю протягом усієї їхньої професійної діяльності, спираючись на набутий досвід та особистісні зміни, що відбуваються в міру дорослішання людини. У сучасному середовищі вдосконалення всієї системи неперервного підвищення кваліфікації не можна осмислити без сутності системи освіти дорослих.

Особлива увага приділяється дослідженню неперервної освіти педагогічних кадрів. Від їх професійної діяльності залежить не лише розвиток і виховання підростаючого покоління, їх діяльність справляє вагомий вплив на розвиток усього суспільства в цілому. Процес неперервного підвищення кваліфікації фахівців ставить за мету не лише послідовно вдосконалити їх професійні якості, а й спрямовується на задоволення індивідуальних освітніх потреб, забезпечення соціального захисту та повнішої самореалізації фахівця у процесі професійної діяльності [1, с. 109].

На якість процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів безпосередньо впливає належна організація і відповідність навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів до рівня сучасних вимог. Освіта дорослих розцінює процес навчання, який здійснюється протягом усього життєвого шляху людина, як можливість самореалізуватися, стати компетентним спеціалістом і відповідати всім запитам ринку праці. Процес навчання – це специфічна форма пізнання дійсності та опанування суспільно-історичним досвідом людства, що передбачає взаємодію того, хто навчає, з тим, хто навчається. Особливості, притаманні процесу викладання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, полягають у тому, що єдиним та основним джерелом інформації може бути не лише викладач. Паралельно із викладачем до процесу викладання можуть залучатися та передавати інформацію необхідну слухачеві й інші

особи (колеги по навчанню, методичні працівники, досвідчені педагоги та ін.), джерелами інформації також слугують сучасні засоби комунікації, наукова, популярна і художня література, засоби масової інформації тощо; до функцій викладача належать не стільки безпосередня організація навчальної діяльності слухача, скільки допомога слухачеві самостійно організувати власну навчальну діяльність; діяльність викладача спрямована на стимулювання сил і можливостей слухача на його власну самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення; у процесі навчання викладач і слухач виступають рівноправними партнерами, співавторами; слухач (слухачі) для викладача теж є цінним джерелом необхідної інформації для підвищення якості змісту викладання та вдосконалення технологій процесу навчання фахівців [2, с. 97].

Процес навчання поєднує в собі процес викладання і процес учіння. Особливість процесу викладання і процесу учіння в характері їх взаємодії урізноманітнює взаємозв'язки та взаємовплив обох ланок процесу навчання, зумовлює його функції та структуру. Основними функціями процесу навчання є: освітньо-інформативна – забезпечує спрямування навчання на різнобічне збагачення, розширення та оновлення тієї системи знань, умінь і навичок фахівців, яка в них вже сформована під час попереднього навчання та практичної педагогічної діяльності; аналітико-рефлексивна – забезпечує максимальне наближення процесу навчання до реальних потреб і проблем практики, формування та усвідомлення слухачем свого реального образу “Я” як особистості і професіонала; виховна – забезпечує цілеспрямований і планомірний вплив на особистість педагога-слухача, що сприяє самовихованню, самовдосконаленню її; розвивально-стимулювальна – забезпечує розвиток, збільшення освітніх потреб слухачів під час і в результаті навчання [3, с. 167].

Розглядаючи все розмаїття підходів до визначення поняття “підвищення кваліфікації”, ми характеризуємо його як форму професійної освіти дорослих, а безперервний навчальний процес у його основі спрямований на вдосконалення професіоналізму й компетентності шляхом здобуття нових знань зі своєї спеціальності та постійне вдосконалення власних умінь і навичок.

Виходячи з того, що до аудиторії слухачів програм підвищення кваліфікації належать вже сформовані спеціалісти в період своєї активної професійної діяльності, тобто дорослі, тому навчальний процес системи підвищення кваліфікації педагогів потрібно розглядати з точки зору андрагогіки. Поняття “андрагогіка” (теорія навчання дорослих) запозичене. Андрагогічний підхід виражається в тому, що суб'єкт навчання сам розуміє свої потреби, які будуть задоволені сферою навчання, а також усвідомлена активність і діяльність, що спрямована на задоволення власних потреб.

Основні умови андрагогічного підходу спираються на соціальні та психофізіологічні особливості дорослої людини, яка навчається, і мають безпосередній стосунок до процесу навчання.

Головною метою андрагогічної моделі навчання є створення системи неперервного підвищення кваліфікації, яка має бути орієнтована на управління професійним розвитком і саморозвитком педагога протягом усього професійного шляху.

Останніми десятиліттями увага до андрагогіки постійно підвищується, це пов'язано зі зростанням у суспільства як потреб, так і можливостей до постійно-

го підвищення кваліфікації, перенавчання чи навіть зміни професії у працюючого населення, а також можливостей і потреб навчання та перенавчання дорослих у зв'язку з підвищенням культурних потреб.

Процес навчання вже дорослих людей суттєво відрізняється від навчання учнів тим, що це необхідність, зумовлена життєвими обставинами, яка має конкретну мету. Вони прагнуть якнайшвидше отримати результат від здобутих знань, їх навчання свідоме і вони можуть дати оцінку організації і якості навчального процесу. Для організації процесу навчання дорослих використовуються інтерактивні технології: проведення тренінгів, дискусій, рольових та ділових ігор, “мозкові атаки”, аналіз ситуацій тощо.

Учасники навчального процесу обговорюють на заняттях свої проблеми, потім відбувається корегування змісту заняття. Віддається перевага реальним життєвим ситуаціям освітньої діяльності, запроваджуються сучасні педагогічні технології; створюються індивідуально-особистісна, діяльнісно орієнтована система підвищення кваліфікації. Для того, щоб навчання було успішним, педагоги використовують психологічні знання про те, що пізнавальні процеси розвиваються протягом усього етапу зрілості і навіть у період старіння. Пам'ять дорослої людини залежить ще від особистості, її інтересів і потреб, які зумовлюють постійну пізнавальну діяльність. Рівень накопичення людиною інформації прямо залежить від рівня натренованості пам'яті у процесі освіти.

Узагальнюючи наукові підходи, можна дійти висновку, що таке навчання має являти собою індивідуальну освітню траєкторію, що є основою самоактуалізації. Цей процес спрямований на життєву перспективу й усвідомлення свого потенціалу дорослими, сприяє якісним змінам, що дасть змогу людині повному подивитися на себе і навколишній світ. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей. Це і є відображенням гуманістичної сутності педагогічної діяльності, забезпеченням активної діяльності того, хто навчається, високої мотивації, спрямованості на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, що сприяє розвитку професіоналізму, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації в професійній роботі [4].

**Висновки.** Отже, навчання вчителя не закінчується у стінах вищого навчального закладу. Навчання педагога передбачає безперервний процес оволодіння знаннями протягом усього творчого шляху. Процес навчання вже сформованих спеціалістів має свої особливості, оскільки це необхідність, зумовлена життєвими обставинами, яка має конкретно сформовану мету. Тому для досягнення поставлених у процесі підвищення кваліфікації цілей потрібно враховувати вік учасників цього процесу, а також соціальні і психофізіологічні особливості дорослої людини.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є розгляд змісту та організаційних форм навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині.

#### **Список використаної літератури**

1. Зубко А.М. Забезпечення ефективності навчального процесу під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А.М. Зубко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 109–115.



2. Зубко А.М. Шляхи оптимізації управління навчальним процесом в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А.М. Зубко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. – К. : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 94–98.

3. Котова О.Г. Формування системи підготовки і атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні / О.Г. Котова // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 162–168.

4. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти ст. [Електронний ресурс] / Л. Ніколенко. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/obrii/2010\\_1/Nikolenko.doc](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Nikolenko.doc)).pdf.

5. Рекомендация ЮНЕСКО о положении учителей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat\\_ob\\_no=12686&ob\\_no=12883](http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12686&ob_no=12883).

6. Daschner P. Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung / P. Daschner // Handbuch Lehrerbildung. – 2004. – Heft 3. – S. 290–301.

7. Lengrand, P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London : doom Helm ; Paris : The UNESCO Press, 1975. – 99 p.

8. Niggeman W. Praxis der Erwachsenenbildung / W. Niggeman. – Freiburg : Herder Verlag, 1975. – 218 S.

9. Siebert H. Erwachsenen Bildung als Bildungshilfe / H. Siebert. – Berlin : Luchterhand, 1996. – 325 S.

*Стаття надійшла до редакції 25.02.2013.*

---

### **Руденко И.А. Сущность непрерывного процесса обучения как основы развития системы повышения квалификации педагогических кадров**

*Статья посвящена исследованию непрерывного процесса обучения, который является основой системы повышения квалификации педагогических кадров, проанализированы особенности организации процесса обучения уже сложившихся специалистов, условия успешного достижения всех намеченных целей в ходе процесса повышения их квалификации.*

**Ключевые слова:** *сущность, непрерывный процесс обучения, повышение квалификации, педагог, организация, специалист, цель.*

### **Rudenko I.A. The essence of a continuous process of learning as a basis for the development of advanced training of teachers**

*The article is enlighten the research of educational continuing studying which lies in the basis of the system of qualification upraising of educational specialists, the article is enlighten particulars of educational process of specialists which are the mortgage of success in qualification upraising.*

**Key words:** *essence, educational process, continuing studying, qualification upraising, organization, specialist, purpose.*

### ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності педагогічного супроводу для навчальної адаптації студентів вищих навчальних закладів, визначено його методологічні засади та принципи, проаналізовано сучасні психолого-педагогічні підходи до педагогічного супроводу.*

**Ключові слова:** педагогічний супровід, навчальна адаптація, тьюторство, викладач вищого навчального закладу, студент.

Формування особистості, що здатна до успішної соціалізації в суспільстві й активної адаптації на ринку праці, є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти.<sup>1</sup>

Більша частина сучасної молоді неспроможна самостійно пристосовуватися і розвиватися в умовах мінливої дійсності. Цей факт пояснюється зниженням загального рівня освіченості та вихованості молоді; радикальною зміною їхніх ціннісних орієнтацій; невмінням виявити духовність; негативним ставленням до суспільно корисної діяльності.

Пристосування до нової системи соціальних умов, до нових відносин означає успішне оволодіння нормами і функціями майбутньої професійної діяльності.

Студентам доводиться осмислювати свою нову соціальну роль у процесі діяльності та спілкування. У результаті відбувається перетворення їхнього внутрішнього потенціалу за рахунок адаптаційних механізмів: когнітивного, емоційного і практичного, що детермінує поведінку студента в різних ситуаціях практичної діяльності.

Виявляється два види адаптації: адаптація до навчальної діяльності (зміна основних форм і методів навчання, ускладнення змісту навчальних предметів та ін.) і адаптація до нового соціального середовища (активне пристосування індивіда до вимог соціального середовища, вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем) [2, с. 3].

Важливим компонентом соціальної адаптації виявляється узгодження оцінок, домагань індивіда, його особистих реальних і потенційних можливостей, цілей зі специфікою соціального середовища.

Педагогічний супровід є необхідним для навчальної адаптації, оскільки соціальну адаптацію людина має пройти самостійно, а в разі допомоги ззовні цей процес стає більш тривалим. Навпаки, найбільш швидке входження студентів у навчальне життя, створення оптимальних умов для цього є основною вимогою до процесу навчання. Успішна адаптація в навчальній групі виступає як необхідна умова продуктивної соціальної активності, професійного самовизначення особистості, розвитку індивідуальності.

У дослідженнях Р.К. Дінмухамедової та Е.І. Гараєвої визначено, що студент стикається з такими проблемами [2, с. 5]:

- невизначеність мотивації вибору професії, недостатня підготовка до неї;
- несформованість компонентів професійно-особистісної перспективи;
- не вміння здійснювати психологічне регулювання своєї поведінки і діяльності самостійно;
- недостатня сформованість навичок самостійної діяльності;
- організація оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах;
- комунікативні бар'єри;
- негативна самооцінка і недостатньо розвинута здатність до взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку із цим у сучасній педагогічній теорії та практиці стосовно ВНЗ особливої ваги набуває питання педагогічного супроводу й особистісного розвитку студента, що й зумовило актуальність статті.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність педагогічного супроводу для навчальної адаптації студентів ВНЗ.

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі концепт “педагогічний супровід” висвітлюється не надто активно, однак варто зазначити деякі аспекти його трактування. Так, цікавим для нас є визначення педагогічного супроводу М.І. Рожковим (науковець використовує термін “соціально-педагогічний супровід людини”) як процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій. Результатом цих дій стає допомога людині в розумінні життєвої ситуації, що виникла, і забезпечення її саморозвитку на основі рефлексії [8, с. 15].

На думку Є.І. Казакової, педагогічний супровід – це метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єкт визначається і як людина, що розвивається, і як система, котра розвивається [5, с. 78].

За М.В. Шакуровою, педагогічний супровід є одним із “механізмів тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії”. Автором висвітлено такі характеристики, що належать цій взаємодії: суб'єктна позиція всіх учасників процесу; спільність і взаємореферентність, яка приймається та підтримується суб'єктами взаємодії; багатопроєктність; схожість інтерпретацій; адаптивність; переважне використання “м'яких” методів педагогічної взаємодії [11, с. 90].

Особливо важливим для нашого дослідження є визначення педагогічного супроводу Т.М. Ковальновою, яка висвітлює особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу – тьюторський супровід. На думку дослідниці, тьютор – це педагог, який діє за принципом індивідуалізації та супроводжує побудову особистістю своєї індивідуальної навчальної програми [6, с. 55].

Поняття “тьюторство”, “тьюторський супровід” не є новими для сучасної освіти. Тьюторство як оригінальна філософія освіти бере початок у середньовічних європейських університетах XII–XIV ст.: в Оксфорді та Кембриджі. Тьюторство виникає, коли з'являється потреба та необхідні умови переходу до варіативності й індивідуалізації освітніх програм.

Під педагогічним супроводом розуміється така навчально-виховна взаємодія, у ході якої студент діє за заздалегідь відомими нормами, а педагог створює умови для ефективного здійснення цієї дії. У ситуації тьюторського супро-

воду педагогічний акцент зміщується у бік самостійного розроблення прийнятних для конкретної особистості норм, які обговорюються із тьютором.

В освітньому середовищі ВНЗ повинні створюватися умови для повноцінного формування особистості. При цьому забезпечується розкриття інтересів і здібностей особистості студента, а також розвиток уже існуючих здібностей та всіх сфер психіки відповідно до індивідуальних особливостей.

З точки зору методології (Є.В. Руденський, Л.Г. Субботіна, С.М. Чистякова, Т.М. Чурекова) основою формування теоретичних положень педагогічного супроводу є особистісно орієнтований, антропологічний і гуманістичний підходи, в яких людина та її розвиток розуміються як ключові цінності в системі освіти. Розглядаючи педагогічний супровід як систему, треба усвідомити необхідність комплексного підходу, що забезпечується командною роботою фахівців різних профілів; спрямованість на здатність особистості самостійно вирішувати актуальні проблеми та завдання розвитку. При цьому супровід усвідомлюється як допомога суб'єкту при формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії в якому несе він сам [7, с. 4]. Супровід використовує в єдності діагностику, інформаційний пошук, планування, консультування, первинну допомогу в реалізації плану, роботу в тісному зв'язку з практичною діяльністю освітніх установ. Реалізація педагогічного супроводу здійснюється за допомогою особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку [10, с. 2]: розвивальної діагностики; тренінгів особистісного та професійного розвитку й саморозвитку; психологічного консультування з проблем соціально-професійного розвитку; проектування альтернативних сценаріїв професійного життя; особистісно орієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної та психолого-педагогічної компетентності; ретроспекції професійного життя (метод психобіографії); тренінгів самоврядування, саморегуляції емоційно-вольової галузі та самовідновлення особистості.

Таким чином, педагогічний супровід визначаємо як цілісну, системно організовану педагогом діяльність студента, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови успішного навчання і розвитку кожного студента в освітньому середовищі ВНЗ, прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Цей метод ґрунтується на взаємодії того, хто супроводжує, і того, кого супроводжують.

Модель педагогічного супроводу визначається основними чинниками: особливістю діагностичного мислення педагога; системою діагностичних ознак і критеріїв розпізнавання можливого відхилення в розвитку мотиваційної готовності студента; специфічними діагностичними методами та прийомами розпізнавання [10, с. 5].

Принципами педагогічного супроводу студентів мають стати такі положення: партнерство; спрямованість зусиль на різні галузі життєдіяльності студентів (особисту, соціальну і трудову); узгодженість дій педагогів, кураторів груп, психологів, соціальних працівників та соціальних партнерів; безперервність (від абітурієнта до фахівця); визнання права кожної молодої людини на включення в освітній процес і трудову діяльність [1, с. 123].

Завдання психолого-педагогічного супроводу повинні вирішуватись шляхом запобігання виникненню проблем розвитку; допомоги в соціалізації; психологічного забезпечення освітніх програм; розвитку психолого-педагогічної ком-

петентності студентів і педагогів. Таким чином, робота з психолого-педагогічного супроводу має здійснюватися за такими напрямками: профілактика, діагностика, консультування, розвивальна робота, корекційна робота, психологічне просвітництво й експертиза освітніх і навчальних програм, посібників, а також професійної діяльності фахівців освітніх установ [11, с. 154].

Особливо важливим педагогічний супровід виявляється у процесі набуття професійної компетентності особистості, де він активізує стадію професійного навчання. Існує класифікація етапів професійного навчання, обґрунтована Е.Ф. Зесром [4, с. 56]. У цій класифікації виділяють три етапи професійного навчання і виховання: адаптація, інтенсифікація й ідентифікація. Супровід на кожному етапі відрізняється за своїм змістом і технологіями.

На етапі адаптації відбувається пристосування студентів-першокурсників до умов і змісту професійно-освітнього процесу, до нової соціальної ролі, налагодження відносин один з одним і з педагогами. На етапі інтенсифікації, який припадає на 2 і 3-й курси, розвиваються загальні та спеціальні здібності студентів, інтелект, емоційно-вольова регуляція, відповідальність за своє становлення, самостійність.

На етапі ідентифікації (4-й курс) формується професійна ідентичність, готовність до майбутньої практичної діяльності. Таким чином, у процесі професійної підготовки об'єктом впливу виявляються не окремі особистісні або психічні властивості, а цілісна особистість та її здорова психіка. Це дає змогу визначити педагогічний супровід як комплексний метод у межах психолого-педагогічної проблеми.

Якщо початок навчання у ВНЗ викликає неабиякі труднощі навіть в українських студентів, то легко уявити, з якими проблемами стикається іноземний студент. Можемо виділити три взаємопов'язані компоненти педагогічного супроводу іноземного студента як цілісної систематичної діяльності викладача ВНЗ:

- систематичне відстеження динаміки особистісного розвитку іноземного студента в процесі навчання;
- створення психолого-педагогічних і соціальних умов для розвитку особистості іноземних студентів, їхнього успішного навчання та професійної ідентифікації;
- надання допомоги іноземним студентам, які мають проблеми в навчанні.

Можна виділити ряд проблем, які зумовлюють необхідність психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів у ВНЗ: труднощі налагодження соціальних контактів; подолання мовного бар'єру; проблеми самореалізації в новому соціумі й інтеграції у нього; подолання культурного шоку; пристосування до цінностей нової спільноти.

**Висновки.** Наприкінці можна сказати, що формування особистості, здатної саморозвиватись, вимагає педагогічної допомоги і підтримки, а не директивного впливу ззовні. Супровід визначається як допомога особистості у ситуації вибору, що породжує варіанти рішення, у формуванні орієнтаційного поля розвитку, при цьому відповідальність за рішення несе сама особистість. Супровід має бути комплексним, інтегрувати психолого-педагогічні наукові здобутки. Педагогічний супровід забезпечує створення умов прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого чи професійного вибору, допомагає в подоланні труднощів, сприяє створенню ситуацій успішності у досягненнях.

Психолого-педагогічна підтримка поліпшує позитивну динаміку розвитку особистості студента. Разом з тим удосконалення психолого-педагогічної підтримки ставить перед фахівцями нове завдання: стимулювати розвиток особистості не лише в комфортних умовах повсякденної допомоги, а й підсилити її роль у постановці та реалізації власних цілей, стимулювати її самостійність, ініціативність, суб'єктність. Завдяки реалізації педагогічного супроводу на всіх етапах навчання процес професійної адаптації студентів ВНЗ перебігає більш ефективно. Вагомим чинником стає забезпечення внаслідок педагогічного супроводу позитивного засвоєння фундаментальних теоретичних і практичних знань та вмінь. Його призначення – не лише надавати своєчасну підтримку, а й навчити студента самостійно долати труднощі на шляху професійного становлення, допомогти йому стати повноцінним суб'єктом професійного середовища.

#### Список використаної літератури

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учеников в системе профессионального образования : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Г.В. Безюлева. – М., 2006. – 232 с.
2. Дінмухамедова Р.К. Активізація психолого-педагогічної діяльності в процесі соціально-професійної адаптації студентів [Електронний ресурс] / Р. К. Дінмухамедова, Е.І. Гараєва. – Режим доступу: [http://www.fcoit.ru/internet\\_conference/](http://www.fcoit.ru/internet_conference/).
3. Жаренкова А.А. Особенности психолого-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / А.А. Жаренкова. – М., 2005. – 185 с.
4. Зеер Е.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Е.Ф. Зеер. – 2-е изд., перероб., доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учеников в образовательном процессе: аналитические материалы / Е.И. Казакова. – СПб., 1998. – 213 с.
6. Ковалева Т.М. Материалы курса “Основы тьюторского сопровождения в общем образовании”: лекции 1–4 / Т.М. Ковалева. – М. : Педагогический университет “Первое сентября”, 2010. – 56 с.
7. Маркова С.А. О вопросах про профессионализм педагога / С.А. Маркова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. – М. : Школьная пресса, 2002. – С. 3–5.
8. Новоселова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Л.А. Новоселова. – Екатеринбург, 2007. – 263 с.
9. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение молодежных организаций и объединений / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 1 (54). – С. 3–5.
10. Тонишева Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления психолога образования в университете / Н.В. Тонишева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.
11. Трофимова О.А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / О.А. Трофимова. – Екатеринбург, 2007. – 176 с.
12. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / М.В. Шакурова. – М., 2007. – 361 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Семенов И.Е. Педагогическое сопровождение как психолого-педагогическая проблема**

*В статье обосновывается необходимость педагогического сопровождения учебной адаптации студентов высших учебных заведений, определяются его методологические приемы и принципы, анализируются современные психолого-педагогические подходы к педагогическому сопровождению.*

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, учебная адаптация, тьюторство, преподаватель высшего учебного заведения, студент.

**Semenenko I. Educational support as a psychological and pedagogical problem**

*The article proves the necessity to adapt curriculum and pedagogical support students into higher education, which is defined by its methodological techniques and principles. Besides it analyzes modern psycho-educational approaches to teaching support.*

**Key words:** educational support, training adaptation, tutoring, instructor, student.

## РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті висвітлено окремі аспекти проблеми розвитку соціальної компетентності практичних психологів засобами навчальних тренінгів у процесі професійної підготовки.*

*Тренінг у системі післядипломної педагогічної освіти розглядається як форма організації навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктних взаємодій його учасників.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність, навчальний тренінг, професійна підготовка.

У відповідь на суспільні виклики модернізація української системи освіти набуває соціальної спрямованості. В таких умовах входження України до європейського освітнього простору актуалізує проблему формування у майбутніх професіоналів, психологів зокрема, соціальної компетентності, підвищення якості їх знань про функціонування в демократичному суспільстві, особливості європейських та українських соціальних інститутів, виробленню вмінь успішно працювати й спілкуватися в полікультурному середовищі.<sup>1</sup>

Неперервне фахове зростання, у тому числі розвиток професійної компетентності, здійснюється в системі післядипломної педагогічної освіти. Це знаходить відображення в нових підходах до навчання педагогічних кадрів закладів освіти в системі ППО, зокрема: інтенсифікація навчального процесу на основі впровадження інтерактивних технологій навчання, створення психологічно комфортного середовища, побудови індивідуальної траєкторії фахового зростання тощо. Великої уваги вимагає відбір форм і методів навчання, які в умовах зростаючого потоку інформації забезпечують високий рівень засвоєння слухачами нових знань, умінь та навичок.

З цих позицій посилюється увага науковців і практиків до тренінгу, який, охоплюючи весь потенціал людини, дає змогу інтенсифікувати процес опанування нових знань, максимально реалізовувати творчий потенціал особистості за нової епохи, що вимагає від неї нових моделей поведінки та професійної діяльності. Сьогодні навчальні тренінги в системі підвищення кваліфікації займають одне з провідних місць у навчанні управлінських і педагогічних кадрів розвинених країн світу (США, Німеччина та ін.).

Окремим аспектам тренінгу присвячені наукові праці зарубіжних (М. Балакшин, В. Валькевич, І. Ієронова, Е. Кендрацька, М. Кіпніс, А. Климович, Е. Крістофер, Р. Кропп, Г. Марасанов, Г. Паркер, Н. Самсонова, О. Ситніков, Л. Сміт, С. Стаут, Дж. Стюарт, М. Тарашкевич, К. Фопель та ін.) та вітчизняних (М. Артюшина, Р. Безпальча, Г. Бєвз, О. Гречишкіна, Л. Животовська, С. Калашнікова, Л. Карамушка, В. Кутішенко, С. Сташко, В. Федорчук та ін.) вчених. Як зазначає О. Ситніков, розробник акмеологічного тренінгу, він є цінним засобом удосконалення професійної майстерності й може виконувати певною мірою роль



унікальної антропотехніки, яка дає змогу здійснювати підготовку професіоналів у контексті цілісної професійної майстерності [7]. Серед українських дослідників навчальний тренінг розглядається в дисертації Л. Бондарєвої. Автор визначає його як педагогічну технологію навчання майбутніх менеджерів організацій в економічному університеті, яка ґрунтується на професійних характеристиках менеджерів організацій та моделі викладача-тренера і має широкий спектр застосування в навчально-виховному процесі. Виокремлює міні-тренінги, тренінги за вивченим модулем навчальної дисципліни, комплексний тренінг, міжпредметний тренінг, тренінги-семінари, тематичні тренінги, тренінги підвищеної складності тощо [1].

Групою вітчизняних науковців (Л. Карамушка, О. Винославська, М. Войтович, Т. Зайчикова, О. Ковальчук, Н. Коломінський, О. Креденцер, О. Тополенко, Г. Федосова, О. Філь, О. Щотка) у контексті аналізу різних технологій діяльності практичних психологів запропоновано низку соціально-психологічних тренінгів [10]. Проте поза увагою дослідників залишилося питання цілеспрямованого застосування тренінгу в післядипломній освіті для підвищення професійності практичних психологів навчальних закладів, зокрема, в контексті розвитку їх соціальної компетентності.

**Метою статті** є висвітлення умов підвищення професійної майстерності практичних психологів засобами навчальних тренінгів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Як зазначає Л. Оліфіра, тренінг у системі післядипломної педагогічної освіти розглядається як форма організації навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників (педагога-тренера й осіб, які навчаються), їх досвіду та знань і активних методів навчання з метою розвитку й формування (нових) життєвих та особистісно-професійних компетентностей [4]. Організації навчального процесу у формі тренінгу притаманні специфічні принципи, основними з яких є:

– **принцип активності:** передбачає залучення учасників до спеціально розроблених процедур: вправ, ігор, ситуацій, спостережень за поведінкою (діями) інших учасників за наданою схемою тощо;

– **принцип дослідницької творчої позиції:** створює в ході тренінгу умови, за яких учасники усвідомлюють, знаходять, відкривають ідеї, закономірності, відомі в психології, педагогіці чи інших наукових галузях, а також, що дуже важливо, власні особистісно-професійні ресурси й можливості;

– **принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки:** забезпечення в ході навчального процесу зміни поведінкової позиції учасників з імпульсивного (інтуїтивного), стереотипного на об'єктивованій рівень, що дає змогу здійснювати зміни в процесі тренінгу. Важливим засобом цього процесу є зворотний зв'язок;

– **принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування:** організація взаємодії та спілкування учасників з урахуванням інтересів, почуттів, переживань, що створює в тренінговій групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості й надає учасникам змогу експериментувати з власною поведінкою, не соромлячись помилок;

– **принцип кооперативної взаємодії.** В його основі – розподіл функцій між учасниками в процесі досягнення спільних цілей навчальної діяльності. У цьому контексті, насамперед, заслуговує на увагу така форма взаємодії, як продуктивний конфлікт, який призначений сприяти формуванню в учасників усебі-

чного розуміння проблеми, що виникла, визнання аргументації іншого учасника, розвитку елементів кооперативної взаємодії та організації спільної діяльності загалом. Особлива атмосфера взаємодії у тренінгу створюється також за рахунок спеціального територіального розміщення учасників. Така організація навчальної діяльності сприяє обміну думками, позиціями, цінностями, досвідом учасників, дає змогу ознайомитися з різними, часто протилежними думками, сформувавши толерантне ставлення, усвідомити власну позицію з тих чи інших питань, прийняти певні рішення, які є актуальними для організації чи певного структурного підрозділу в будь-який момент розвитку [10]. У тренінговій формі навчання змінюється рольовий розподіл суб'єкта діяльності і суб'єкта навчання, зростає взаємодія між ними, інформація виступає не метою, а засобом опанування діями та операціями професійної діяльності, використання технічних засобів та забезпечення діалогу між викладачем і слухачем. Тому важливо зазначити, що тренінги відтворюють (імітують) професійну діяльність та є складовою навчального процесу, ефективною формою підвищення кваліфікації та професійного зростання. Характерною особливістю тренінгу є те, що після його завершення не всі результати осмислюються учасниками одразу. Повною мірою ефект тренінгу з'ясуватиметься пізніше, коли учасники застосовуватимуть набуті знання та зміни в практиці, повсякденному реальному житті [10]. У цьому контексті дослідники С. Калашнікова, М. Тарашкевич розглядаючи процес навчання дорослих як цілеспрямовану послідовну зміну стадій професійного розвитку (несвідома некомпетентність → усвідомлена некомпетентність → усвідомлена компетентність → неусвідомлена компетентність), визначають роль педагога-тренера в тому, щоб допомогти учаснику досягти стадії неусвідомленої компетентності [2; 8]. Сьогодні в арсеналі педагогічного інструментарію викладача-тренера існує широкий спектр активних методів, які дають змогу будувати ефективні моделі тренінгового процесу та задовольняти професійні потреби учасників тренінгу. Зазвичай широко використовуються такі: ділові, рольові та імітаційні ігри, вирішення конкретних ситуацій (Fallstudie) і групові дискусії. Варто зазначити, що традиційні методи навчання (міні-лекція, інформаційне повідомлення (демонстрація), бесіда та ін.) також використовуються при моделюванні тренінгу. При цьому вони виконують допоміжну функцію – забезпечення учасників “відправними знаннями” для здійснення аналізу й осмислення на наступному активному етапі. Разом з тим слід зазначити, що у виборі конкретних методів активного навчання необхідно враховувати специфічні умови системи ППО, які пов'язані з особливостями педагогічного контингенту слухачів, просторово-часовими характеристиками педагогічного процесу та особливостями результату підвищення кваліфікації. Залежно ж від потреб учасників ці методи можуть використовуватися в різних частинах тренінгових занять [9].

З метою висвітлення умов підвищення професійної майстерності практичних психологів засобами навчальних тренінгів у системі післядипломної педагогічної освіти нами було розроблено спецкурс “Соціальна компетентність практичного психолога як чинник розвитку його професіоналізму”, який ми пропонуємо використовувати під час їх курсової перепідготовки. Програма спецкурсу входить до змістового компонента дослідної моделі й технології формування соціальної компетентності практичного психолога. Викладання спецкурсу дало змогу створити умови для засвоєння соціальних знань і вмінь соціально компе-

тентної поведінки відповідно до розробленої програми, що розкривала зміст лекційних і практичних занять.

У процесі формування на заняттях спецкурсу соціальних знань, умінь взаємодії в соціальних ситуаціях ми відзначили додатковий ефект – зростання мотивації слухачів, їх інтересу до соціальної проблематики.

Для тренінгу формування соціальної компетентності виявилось необхідним застосовувати форми психодраматичного інсценування – психодраму та соціодраму. Шляхом програвання власного соціального досвіду, слухачі досягали переосмислення особистісних та міжособистісних проблем, апробували нові моделі поведінки, переборювали неефективні стереотипи поведінки. Соціодрама давала змогу відтворювати типові ситуації для учасників групи, проводити репетицію майбутніх професійних і соціальних ситуацій. Соціодраматична рольова гра зі спонтанною імпровізацією, коли учасники грали ролі представників суспільства, а не реально присутньої людини, давала педагогам можливість досягти розуміння соціальних проблем. Частим було використання таких психодраматичних технік, як “заміна ролей”, “дублювання”, “монолог”, “дзеркальне відображення”, “фотографія”.

Під час роботи із соціальними ролями ефективним виявився прийом “множинного дублювання”, у якому декілька учасників виступають у різних аспектах однієї особистості.

Довело ефективність використання елементів методу “мозкового штурму” спонукання слухачів до вільного висловлювання ідей щодо вирішення соціальних проблем в умовах довіри, активного обміну думок. Узагальнені думки психологів було представлено під час дискусій та рефлексії в загальному колі. Широке обговорення соціальних проблем, зокрема молодіжних, ґрунтувалось на принципах доповнення й уточнення висвітлених питань під час дискусії. Розгортанню дискусії сприяла постановка проблемно-пошукових питань, які формулювалися на основі соціальних суперечностей. Більш поширеною формою дискусії, використаної на заняттях тренінгу, був “круглий стіл”. Така організація навчальної діяльності сприяє обміну думками, позиціями, цінностями, досвідом учасників, дає змогу ознайомитися з різними, часто протилежними думками, сформулювати толерантне ставлення, усвідомити власну позицію з тих чи інших питань, прийняти певні рішення, які є актуальними для організації чи певного структурного підрозділу в будь-який момент розвитку [10].

Крім тренінгу, було впроваджено багато інших організаційних форм, які мали позитивний вплив на формування соціальної компетентності практичних психологів. Зокрема, зростанню міжкультурної толерантності сприяло обговорення сценаріїв святкових вечорів, ток-шоу на теми: “Проблеми сучасної молоді”, “Соціальні проблеми суспільства”, “Жінка в сучасному соціумі” тощо. У формі дискусій проведено обговорення проблеми: “Громадянський шлюб: за і проти”, “Психолог на ринку праці: успіхи та поразки”.

У навчальній та позанавчальній роботі з практичними психологами було організовано педагогічний супровід як форму партнерської взаємодії на засадах глибокого розуміння особистості, в якій створюються умови для реалізації її здібностей, задоволення і розвитку потреб, досягнення бажаного успіху.

Потреба в організації такого виду діяльності яскраво виявилася в процесі проведення тренінгів, коли слухачі виявляли свої сильні емоції, розгубленість і невміння справитися з ситуацією.

У процесі експериментальної роботи викладачі, які здійснювали такий супровід, забезпечували стійку гуманістичну, ціннісно спрямовану взаємодію, в процесі якої узгоджувався зміст діяльності й створювались умови для формування особистісної позиції. З метою педагогічного супроводу формування соціальної компетентності практичних психологів викладачі сприяли забезпеченню психологічно комфортного самопочуття педагогів у процесі організації діалогу, імітаційних ігор, тренінгових вправ тощо.

Змістом такого супроводу стала допомога й підтримка практичного психолога у процесі опанування знаннями, вміннями, досвідом і цінностями, які є основою соціальної компетентності, у подоланні проблем, що виникають в процесі конструктивної соціалізації особистості. Педагогічний супровід формування соціальної компетентності як форма партнерської взаємодії викладача і студента сприяв самопізнанню, самотворенню, саморозвитку, самореалізації соціальних потреб, здібностей і здатностей практичних психологів, підвищенню ефективності їх соціальних і професійних дій, пов'язаних із соціальною фасилітацією, адаптацією, розширенням інтенсивності соціальної взаємодії, розв'язанням соціальних проблем і суперечностей, досягненням суспільних цілей і прийняттям соціальних цінностей.

Педагогічний супровід здійснювався шляхом консультування (індивідуального, групового), аналізу й подолання навчальних і соціальних проблем із застосуванням морально-етичних критеріїв, формування настанови на розуміння оточуючих. Педагогічний супровід спирався на організацію рефлексії як дослідницької діяльності в пошуку узгоджених рішень особистісно значущих соціальних проблем як актуальних зон розвитку власної життєздатності.

Виявлявся педагогічний супровід у забезпеченні психологічно комфортного самопочуття суб'єкта в процесі сприйняття й відтворення соціальних ролей, у вільному самовираженні в атмосфері безоцінного, емпатійного ставлення; узгодженні дій учасників процесу в породженні ціннісно-сміслових утворень, ідеалів, норм, моральних орієнтацій, що є індикатором позитивної спрямованості особистості, її подальшого духовного розвитку; стимулювання готовності позиціонувати власні ціннісні орієнтації, здійснювати конструктивну соціальну взаємодію.

**Висновки.** Підвищення професійної майстерності практичних психологів в умовах курсової перепідготовки повинно бути спрямовано на впровадження екзистенційного, аксіологічного, акмеологічного спрямування змісту й форм роботи зі слухачами, використання діалогічних форми і методів роботи, арт-технологій, тренінгових вправ, що дають змогу формувати особистісну соціальну позицію, соціальну компетентність, уміння здійснювати відповідальний вчинок, створювати творчий стиль життя й діяльності.

Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності практичних психологів – це сукупність дій і взаємодій, що забезпечує внесення прогресивних змін у цілісне функціонування їх професійної підготовки з урахуванням конкретної соціальної ситуації і дає змогу підвищити рівень сформованості означеної компетентності практичних психологів.

#### **Список використаної літератури**

1. Бондарєва Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Бондарєва. – К., 2007. – 250 с.

2. Калашнікова С.А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу : навч.-метод. матер. / С.А. Калашнікова. – К., 2008. – 58 с.
3. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренінге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева. – СПб., 1993.
4. Оліфіра Л.М. Модель розвитку професійної управлінської компетентності керівників педагогічних вузів I–II рівня акредитації засобами навчальних тренінгів у системі ППО. / Л.М. Оліфіра // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах ; зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 25 (78). – 567 с.
5. Пугачевский О.О. Психологические основы организации активного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников / О.О. Пугачевский // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 87–104.
6. Порадник для тренера / В. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климович та ін. – Варшава : ЦОВВ, 2007. – 134 с.
7. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: теория, методика, психотехнологии / А.П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
8. Тарашкевич М. Як краще вчити? Рефлексивний практик в дії / М. Тарашкевич. – Варшава : ЦОВВ, 1998.
9. Технології навчання дорослих / [упорядники: О. Главник, Г. Бевз]. – К. : Главник, 2006.
10. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К. : ІНКІС, 2005. – 366 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.02.2013.*

---

**Скирко Р.Л. Развитие социальной компетентности практических психологов в процессе профессиональной подготовки**

*В статье раскрыты некоторые аспекты проблемы развития социальной компетентности практических психологов способами учебных тренингов в процессе профессиональной подготовки. Тренинг в системе последипломного педагогического образования рассматривается как форма организации учебного процесса на основе субъект-субъектных взаимодействий его участников.*

**Ключевые слова:** *социальная компетентность, учебный тренинг, профессиональная подготовка.*

**Skyrko R.L. The development of social competence of clinical psychologists in the process of training**

*The article reveals some aspects of the development of social competence practical ways psychologists training sessions during the training. Training in the Postgraduate Education is seen as a form of exercise based process subject-subject interactions of the participants.*

**Key words:** *social competence, academic training, skills training.*

## РОЛЬ КОЛЕКТИВНИХ СТОСУНКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті охарактеризовано різні підходи до впливу обсягу навчальної групи на успішність навчання за умови організації спільної колективної діяльності. Проаналізовано педагогічні умови – індивідуалізація та диференціація, інтерактивні методи, психолого-педагогічні засоби впливу, які забезпечують ефективність навчальної діяльності абітурієнтів ДП. Розглянуто успішність абітурієнтів після застосування спеціальних форм організації й управління колективною освітньою діяльністю.*

**Ключові слова:** колективні відносини, активізаційний ефект, груповий феномен, довузівська підготовка.

Рання юність – початок складного періоду в житті людини; це період пошуку сенсу життя, активного самовизначення молоді в існуючій системі суспільних відносин, у світі професійної діяльності, у загальноприйнятій системі духовних і моральних цінностей. Зокрема вибір професії, як частина соціального самовизначення, передбачає не тільки оцінювання своєї відповідності вимогам професії, а й визначення спрямування роботи щодо самореалізації, самовиховання, самовдосконалення, розвитку в собі якостей спеціаліста.<sup>1</sup>

У сучасних умовах низька результативність професійної орієнтації в школі визначається її слабкими зв'язками з іншими суб'єктами профорієнтаційної роботи, відокремленістю ЗНЗ від ВНЗ, невідповідністю особистих і суспільних потреб, що максимально виявляється під час комерціалізації освіти, зниження рівня мотивації та поглиблення кризових явищ у суспільстві.

Фундаментальним досягненням психологічної науки є положення про провідну роль діяльності в формуванні особистості [1; 3]. Для старшого підліткового віку властиво зайняти місце в дорослому світі, обрати напрям професійного становлення, підготуватися до професійної діяльності. Провідна діяльність – навчання, котре забезпечує підготовку до майбутнього життя, засвоєння основ наук, які є базовими для майбутньої професійної діяльності.

С. Рубінштейн зазначав, що розкриття й аналіз внутрішнього психологічного плану діяльності дитини (практичної й теоретичної, розумової, навчальної) у якій складається її розум, вчинки, виявляється й формується її характер, має надзвичайно важливе значення для педагогічної практики. Тому одним із важливих завдань ДП формування колективу для отримання виховного впливу через колективоутворювальні відносини та спільну освітню діяльність, спрямовану на зважене професійне самовизначення.

Теорія діяльного опосередкування міжособистісних відносин спирається на велику кількість експериментальних досліджень, підданих “дихотомічному” аналізу, коли дифузна група чи група низького рівня розвитку протиставлялася колективу або групі високого рівня розвитку.

У дослідженні М. Туревського зазначено, що у високорозвинутих групах типу колективів, на відміну від дифузних груп, прояви гуманних відносин не залежать від розміру групи, тобто оптимальною групою стає не в результаті маніпулювання її розміром, а як наслідок підвищення рівня її розвитку через змістовні зміни її предметної діяльності [4].

А. Гальвановскис зазначає, що навіть у лабораторно-експериментальних умовах розмір групи не є визначальним фактором, який впливає на успішність спільної діяльності [3].

А. Петровський, розглянувши проблему детермінованості ефективності навчання розміром навчальної групи з точки зору теорії діяльного опосередкування, висунув гіпотезу: “Ефективність навчальної діяльності прямо пропорційна кількості осіб, які навчаються у межах групи, оптимальної для типу навчального завдання”. Це означає, що десятьох можна легше й ефективніше навчати, ніж двох, що репетиторство поступається за продуктивністю спільній праці, адже в ній народжується “груповий ефект”, тобто додатковий шанс для реалізації можливостей кожного [4; 5].

Освітня діяльність ДП здійснюється шляхом запровадження загальних форм навчання – фронтальна, групова, індивідуальна; конкретних – урок, семінар тощо. Однак сучасні умови, специфіка організації освітньої діяльності ДП вимагають розгляду питання щодо підвищення ефективності освітньої діяльності як запровадження різних форм і методів навчання, так і варіювання розміру навчальної групи.

**Мета статті** – виявити ступінь впливу колективних відносин на ефективність освітньої діяльності ДП залежно від розміру групи.

Специфіка освітньої діяльності ДП зумовлена зміною соціальної позиції “школяр – абітурієнт – студент”, яка супроводжується змінами в устрої життя випускників, розпадом сталої системи зв’язків і відносин людини; методами та способами здійснення навчальної діяльності; навчальним процесом після основного навчання у ЗНЗ чи робочого дня (для працюючих осіб), тобто є додатковим суттєвим фізичним і психологічним навантаженням.

Контингент ДП формується переважно з випускників ЗНЗ різного профілю, випускників ВНЗ I–II рівнів акредитації, осіб, які мають суттєвий розрив між навчанням у ЗНЗ та вступом до ВНЗ, тобто абітурієнтів різного рівня підготовки та віку. Різноманітність загальноосвітньої підготовки абітурієнтів посилюється й індивідуальними особливостями та потенційними можливостями, сформованістю основних навчальних умінь.

Дослідження Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського засвідчують, що серед якостей особистості найсуттєвішими в процесі навчання є здібності, здатність реалізовувати їх на певному рівні знань, їх типологія, темперамент, швидкість сприйняття та відтворення матеріалу, адже людина завжди повинна реалізувати себе як особистість, взаємодіяти з іншими учасниками діяльності. Тому для забезпечення ефективності освітньої діяльності ДП вагому роль відіграє вивчення абітурієнта, що дає змогу ефективніше організувати навчальний процес в умовах групового навчання.

На початку навчання визначено рівень загальноосвітньої підготовки абітурієнтів, рівень психофізіологічних якостей (табл. 1, 2).

Таблиця 1

**Самооцінка ситуативної діяльності відповідно до темпераменту**

| Самооцінка  | Групи |     |        |     |        |     |        |     |        |     |        |     |
|-------------|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|
|             | КГ    |     | ЕГ № 1 |     | ЕГ № 2 |     | ЕГ № 3 |     | ЕГ № 4 |     | ЕГ № 5 |     |
|             | к-ть  | %   | к-ть   | %   | к-ть   | %   | к-ть   | %   | к-ть   | %   | к-ть   | %   |
| відповідна  | 9     | 43  | 9      | 41  | 7      | 44  | 5      | 31  | 7      | 29  | 6      | 26  |
| завищена    | 11    | 52  | 8      | 36  | 6      | 38  | 7      | 44  | 14     | 58  | 12     | 52  |
| занижена    | 1     | 5   | 5      | 23  | 3      | 19  | 4      | 25  | 3      | 13  | 5      | 22  |
| Усього осіб | 21    | 100 | 22     | 100 | 16     | 100 | 16     | 100 | 24     | 100 | 23     | 100 |

Очевидно, що майже в 60% абітурієнтів (табл. 1) необ'єктивна самооцінка – завищена (людина береться за вирішення проблем, які їй не під силу, тому часто вона скочується вниз, що призводить до емоційних стресів, неврозів, суїцидів то-що) чи занижена (людина штучно гальмує себе, необхідно знайти “трамплін”, за допомогою якого вона вийде на нормальний рівень самооцінки). Це є свідченням того, що більша частина випускників не в змозі самостійно правильно обрати професію відповідно до своїх можливостей, адже оцінюють себе необ'єктивно.

Вивчення психофізіологічних характеристик респондентів дає можливість зазначити, що вольові якості, як і інші властивості особистості, формуються зокрема і в освітній діяльності. А об'єктивним показником волі людини є величина перешкоди, яку вона здатна подолати.

Таблиця 2

**Порівняльна таблиця успішності абітурієнтів ДП**

| Група  | Предмет, термін | Рівень знань |    |           |    |          |      |         |      |
|--------|-----------------|--------------|----|-----------|----|----------|------|---------|------|
|        |                 | Високий      |    | Достатній |    | Середній |      | Низький |      |
|        |                 | к-ть         | %  | к-ть      | %  | к-ть     | %    | к-ть    | %    |
| КГ     | укр. мова (ПЗ)  | 2            | 10 | 5         | 24 | 9        | 43   | 5       | 24   |
|        | укр. мова (КЗ)  | 2            | 10 | 15        | 71 | 4        | 19   | –       | –    |
|        | математика (ПЗ) | –            | –  | 5         | 24 | 16       | 76   | –       | –    |
|        | математика (КЗ) | –            | –  | 14        | 67 | 7        | 33   | –       | –    |
| ЕГ № 1 | укр. мова (ПЗ)  | –            | –  | 12        | 55 | 10       | 45   | –       | –    |
|        | укр. мова (КЗ)  | –            | –  | 17        | 77 | 5        | 23   | –       | –    |
|        | математика (ПЗ) | 1            | 5  | 4         | 18 | 11       | 50   | 6       | 27   |
|        | математика (КЗ) | 1            | 5  | 10        | 45 | 11       | 50   | –       | –    |
| ЕГ № 2 | укр. мова (ПЗ)  | –            | –  | 6         | 38 | 10       | 62   | –       | –    |
|        | укр. мова (КЗ)  | 4            | 25 | 8         | 50 | 4        | 25   | –       | –    |
|        | математика (ПЗ) | –            | –  | 4         | 25 | 6        | 37,5 | 6       | 37,5 |
|        | математика (КЗ) | 1            | 6  | 7         | 44 | 8        | 50   | –       | –    |
| ЕГ № 3 | укр. мова (ПЗ)  | –            | –  | 7         | 44 | 8        | 50   | –       | –    |
|        | укр. мова (КЗ)  | 3            | 19 | 10        | 62 | 3        | 19   | –       | –    |
|        | математика (ПЗ) | –            | –  | 4         | 25 | 8        | 50   | 4       | 25   |
|        | математика (КЗ) | –            | –  | 5         | 31 | 11       | 69   | –       | –    |
| ЕГ № 4 | укр. мова (ПЗ)  | –            | –  | 8         | 33 | 5        | 21   | 11      | 46   |
|        | укр. мова (КЗ)  | 4            | 17 | 11        | 46 | 9        | 37   | –       | –    |
|        | математика (ПЗ) | –            | –  | 8         | 33 | 16       | 67   | –       | –    |
|        | математика (КЗ) | 2            | 8  | 16        | 67 | 6        | 25   | –       | –    |
| ЕГ № 5 | укр. мова (ПЗ)  | –            | –  | 3         | 13 | 13       | 57   | 7       | 30   |
|        | укр. мова (КЗ)  | –            | –  | 10        | 43 | 13       | 57   | –       | –    |
|        | математика (ПЗ) | –            | –  | 4         | 17 | 17       | 74   | 2       | 9    |
|        | математика (КЗ) | –            | –  | 9         | 39 | 14       | 61   | –       | –    |



Переважає більшість досліджуваних ДП (93%–95%) має високий і середній рівень як організаторських здібностей, так і вольових якостей, адже для підготовки до самостійного свідомого вибору професії та додаткового навчання необхідна відповідна сила волі, наполегливість та вміння раціонально організувати свій робочий час.

Групи суттєво не відрізняються за рівнем загальноосвітньої підготовки на початку занять, але суттєво змінилися показники після ДП (табл. 2).

Лише близько 35% осіб достатнього та високого рівня проходить ДП із метою узагальнення та систематизації знань, 60–65% учнів низького та середнього рівня потребує навчання майже із самого початку. Це свідчить про недостатню сформованість у випускників ЗНЗ основних навчальних умінь та навичок, тобто вони не вміють навчатися, а значущим підтвердженням низького рівня знань випускників ЗНЗ є 43 тис. громадян, які за результатами ЗНО якості освіти 2009 р. залишилися за межами освітнянських послуг.

Тривалість навчання ЕГ ДП – 6 місяців. В організації освітньої діяльності використано індивідуалізацію і диференціацію, інтерактивні методи навчання, психолого-педагогічні засоби впливу, зміну режиму “навчання – перерва” та поповнення енергетичних резервів організму (табл. 3). Результати навчання фіксувалися шляхом контрольних зрізів знань на початку та в кінці занять.

Таблиця 3

## Кількісний склад груп

| Група                                    | КГ | ЕГ № 1  | ЕГ № 2              | ЕГ № 3              | ЕГ № 4   | ЕГ № 5                           |
|--|----|---|---------------------|---------------------|--|----------------------------------|
| К-ть осіб                                | 21 | 22  | 16                  | 16                  | 24   | 23                               |
| Методи і форми навчання та засоби впливу | –  | індивідуалізація і диференціація                                | інтерактивні методи | інтерактивні методи | сеанси ПСР, ароматерапія, вплив музики і кольору | індивідуалізація і диференціація |
|  |    | зміна режиму “заняття – перерва”, поповнення резервів організму |                     |                     |  |                                  |

Спостерігається висока активність абітурієнтів на заняттях, організованих спеціально як спільні, колективні, що виникає лише тоді, коли починають складатися й виявлятися колективні відносини. Практично під впливом спільної професійно орієнтованої організації навчання формувалися й розвивалися колективні відносини в групах, які підтримували й у більшості випадків посилювали активність абітурієнтів на заняттях, що позитивно впливає на їх тонус і настрій, результат освітньої діяльності (табл. 4).

Існування міжособистісних відносин у різних формах суспільних відносин – це реалізація безособових відносин у діяльності окремих осіб, в актах, їх спілкування та взаємодії. Тому міжособистісні відносини розглядаються як фактор психологічного клімату групи.

Диференціація осіб у групах підпорядковується певним закономірностям, зокрема зв'язок статусу з його успішністю. Але не стільки успішність визначає статус у групі, скільки особисті якості, які характеризують ставлення до навчання (працелюбність, добросовісність).

Взаємозв'язок статусу й успішності має психологічне підґрунтя: успішність – показник рівня інтелектуальних і вольових якостей особистості; гарні оцінки – соціальна оцінка компетентності в різних галузях знань, відповідальність, цілеспрямованість, комунікабельність.

Таблиця 4

## Успішність різних за обсягом груп ДП

| Група  | К-ть осіб | Предмет, термін | Рівень знань |    |           |    |           |    |           |    |
|--------|-----------|-----------------|--------------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|----|
|        |           |                 | Високий      |    | Достатній |    | Середній  |    | Низький   |    |
|        |           |                 | к-ть осіб    | %  | к-ть осіб | %  | к-ть осіб | %  | к-ть осіб | %  |
| КГ     | 21        | укр. мова (ПЗ)  | 2            | 10 | 5         | 24 | 9         | 43 | 5         | 24 |
|        |           | укр. мова (КЗ)  | 2            | 10 | 15        | 71 | 4         | 19 | -         | -  |
|        |           | математика (ПЗ) | -            | -  | 5         | 24 | 16        | 76 | -         | -  |
|        |           | математика (КЗ) | -            | -  | 14        | 67 | 7         | 33 | -         | -  |
| ЕГ № 3 | 16        | укр. мова (ПЗ)  | -            | -  | 7         | 44 | 8         | 50 | -         | -  |
|        |           | укр. мова (КЗ)  | 3            | 19 | 10        | 62 | 3         | 19 | -         | -  |
|        |           | математика (ПЗ) | -            | -  | 4         | 25 | 8         | 50 | 4         | 25 |
|        |           | математика (КЗ) | -            | -  | 5         | 31 | 11        | 69 | -         | -  |
| ЕГ № 4 | 24        | укр. мова (ПЗ)  | -            | -  | 8         | 33 | 5         | 21 | 11        | 46 |
|        |           | укр. мова (КЗ)  | 4            | 17 | 11        | 46 | 9         | 37 | -         | -  |
|        |           | математика (ПЗ) | -            | -  | 8         | 33 | 16        | 67 | -         | -  |
|        |           | математика (КЗ) | 2            | 8  | 16        | 67 | 6         | 25 | -         | -  |

Зазначимо, що при колективоутворювальних методах навчання у великих групах відбуваються певні процеси, які відсутні в малих групах або виявляються незначною мірою. За даними соціологічного дослідження, навіть при незлагодженості групи (85% осіб групи вперше зустрілися в процесі ДП), уже спостерігається виділення лідерів та тих, хто залишився поза межами дружніх відносин (табл. 5).

Таблиця 5

## Порівняльна таблиця соціологічного дослідження

| Групи | Кількість виборів респондента       |    |      |      |                            |    |      |      |                                   |    |      |    |                              |    |      |     |                      |    |      |     |
|-------|-------------------------------------|----|------|------|----------------------------|----|------|------|-----------------------------------|----|------|----|------------------------------|----|------|-----|----------------------|----|------|-----|
|       | I зона лідерів (5 і більше виборів) |    |      |      | II зона обраних (4 вибори) |    |      |      | III зона знехтування (2-3 вибори) |    |      |    | IV зона ізольована (1 вибір) |    |      |     | V зона (без виборів) |    |      |     |
|       | ПЗ                                  |    | КЗ   |      | ПЗ                         |    | КЗ   |      | ПЗ                                |    | КЗ   |    | ПЗ                           |    | КЗ   |     | ПЗ                   |    | КЗ   |     |
|       | к-ть                                | %  | к-ть | %    | к-ть                       | %  | к-ть | %    | к-ть                              | %  | к-ть | %  | к-ть                         | %  | к-ть | %   | к-ть                 | %  | к-ть | %   |
| КГ    | 5                                   | 24 | 4    | 19   | 3                          | 14 | 4    | 19   | 6                                 | 29 | 9    | 43 | 3                            | 14 | 2    | 9,5 | 4                    | 19 | 2    | 9,5 |
| ЕГ №1 | 5                                   | 23 | 5    | 23   | 4                          | 18 | 4    | 18   | 9                                 | 41 | 8    | 36 | 1                            | 5  | 5    | 23  | 3                    | 14 | -    | 0   |
| ЕГ №2 | 1                                   | 6  | 2    | 13   | 2                          | 13 | -    | 0    | 12                                | 75 | 14   | 87 | 1                            | 6  | -    | 0   | -                    | 0  | -    | 0   |
| ЕГ №3 | 2                                   | 13 | 2    | 12,5 | 3                          | 18 | 2    | 12,5 | 8                                 | 50 | 12   | 75 | 2                            | 13 | -    | 0   | 1                    | 6  | -    | 0   |
| ЕГ №4 | 7                                   | 29 | 5    | 21   | 2                          | 8  | 4    | 16   | 8                                 | 33 | 11   | 46 | 4                            | 17 | 4    | 17  | 3                    | 13 | -    | 0   |
| ЕГ №5 | 5                                   | 22 | 5    | 22   | 3                          | 13 | 2    | 8    | 4                                 | 17 | 11   | 48 | 7                            | 31 | 5    | 22  | 4                    | 17 | -    | 0   |

В освітній діяльності абітурієнтів у процесі ДП виділяються три взаємопов'язані аспекти: комунікативний полягає в обміні інформацією між людьми; інтерактивний – в організації взаємодії між особистостями, коли необхідно погодити дії, вплинути на поведінку, розподілити функції; перцептивні – сприйняття один одного партнерами зі спілкування та встановлення на цьому ґрунті взаєморозуміння.

За даними досліджень [1; 3], рівень досягнень учнів у малих групах прирівнюється лише до найнижчого рівня досягнень у великих групах, при цьому цей

рівень завжди нижче ніж середні значення у великих групах. Зі зростанням розміру групи підвищення результативності зумовлено особливим ефектом активізуючого впливу групи на своїх членів ("груповий феномен"), а головна причина цього полягає в особливій організації спільної професійно орієнтованої діяльності абітурієнтів у процесі ДП, що позначається на динаміці успішності груп (див. табл. 3, 5), зокрема покращили показники: КГ з мови 5,47→7,47 (при зменшенні похибки), математики 5,76→6,95 (при збільшенні похибки); ЕГ № 3 з мови 6,12-^7,75 (при зменшенні похибки), математики 4,68-^6 (при зменшенні похибки); ЕГ № 4 з мови 4,29→7,33 (при зменшенні похибки), математики 5,66→7,83 (при зменшенні похибки).

Найвища динаміка успішності ЕГ № 4 із початково низьким рівнем знань. Але привертає увагу значне розсіювання індивідуальних досягнень абітурієнтів, зумовлене рівнем підготовки й індивідуальними особливостями.

Спостерігається закономірність: чим ближче група за рівнем розвитку до колективу, тим сприятливіші умови вона створює для прояву кращих рис особистості та гальмування гірших.

Таким чином, у регуляції ефективності колективної діяльності задіяні різні чинники, а саме: позагрупові (фізичні та соціальні); внутрішньогрупові (норми, міжособистісні відносини); позаособистісні (однорідність – різнорідність за індивідуально-психологічними параметрами); внутрішньоособистісні (індивідуально-психологічні особливості членів групи, їх стан, погляди, оцінка).

Чинником, що пов'язує всі зазначені системи, пронизує їх, є суспільна значущість спільної професійно орієнтованої діяльності групи абітурієнтів у процесі ДП. Саме тому в справжньому навчальному колективі, у групі, яка об'єднує людей, що діють спільно (разом, а не поруч), де розв'язуються соціально значущі завдання, відносинам властива відповідна залежність: успіх або невдача одного – умова успіху чи невдачі всіх. Це доречно в тому випадку, якщо навчальна діяльність набуває рис справжньої колективності.

**Висновки.** Активізаційний вплив групи на абітурієнтів зумовлений переважно професійно орієнтованою колективною діяльністю та колективними відносинами.

Статистичні дані свідчать про ефективність запровадження диференціації й індивідуалізації, інтерактивних методів навчання, психолого-педагогічних засобів впливу для організації освітнього процесу ДП у групах різного кількісного складу. Очевидно, що жодний окремий метод не вирішує всіх проблем, якщо не використовується творчо, у поєднанні з іншими методами.

Усі індивіди по-різному сприймають педагогічні засоби впливу та підвищують рівень знань: абітурієнти різного типу темпераменту компенсували недоліки та переваги за рахунок індивідуалізації, а неоднорідність рівня знань шляхом диференціації навчання. Інтерактивне навчання активізує абітурієнтів, підвищує результативність навчання, створює резерви для підвищення навантаження (профорієнтаційна складова), розвиває комунікативні навички.

Верхня межа оптимального групового розміру та рівень досягнень абітурієнтів можуть бути підвищені за рахунок удосконалення методики викладання, застосування спеціальних форм організації й управління колективною освітньою діяльністю.

У контексті цього дослідження важливим аспектом є визначення оптимального розміру групи для специфічних умов ДП.

**Список використаної літератури**

1. Карпенко Л.А. Активизирующий эффект группы в условиях коллективнообразующего обучения / Л.А. Карпенко // Психолого-педагогические аспекты интенсивного обучения. – М., 1983. – 128 с.
2. Нелисова И.Е. Личность в условиях групповой учебной деятельности / И.Е. Нелисова // Активизация учебной деятельности. – М., 1982. – 230 с.
3. Немов Р.С. Уровень развития группы как фактор, влияющий на взаимосвязь её величины и успеваемости / Р.С. Немов, А.Я. Гальвановскис // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 26–58.
4. Петровский А.В. Размер группы как социально-психологическая проблема / А.В. Петровский, М.А. Туревский // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 108–160.
5. Психологическая теория коллектива / [под ред. А.В. Петровского]. – М., 1979. – 280 с.

*Стаття надійшла до редакції 20.02.2013.*

---

**Сошенко С.М. Роль коллективных отношений в организации образовательной деятельности довузовской подготовки**

*В статье охарактеризуются разные подходы к влиянию размера учебной группы на эффективность обучения при условии организации совместной коллективной деятельности. Анализируются педагогические условия – индивидуализация и дифференциация, интерактивные методы, психолого-педагогические способы влияния, обеспечивающие эффективность учебной деятельности абитуриентов ДП. Рассмотрена успеваемость абитуриентов после внедрения специальных форм организации и управления коллективной образовательной деятельностью.*

**Ключевые слова:** коллективные отношения, активизирующий эффект, групповой феномен, довузовская подготовка.

**Soshenko S. A role of collective relations in the organization of educational activity pre-university training**

*Different approaches to influence of the size of educational group on a learning efficiency under condition of the organization of joint collective activity are characterized. Pedagogical conditions – differentiation and individualization, interactive methods, psychological-pedagogical methods of influence providing efficiency of educational activity of entrants pre-university training are analyzed. Progress of entrants after introduction of special forms of the organization and management of collective educational activity is considered.*

**Key words:** the collective relations, making active effect, a group phenomenon, pre-university training.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНИХ РУХІВ  
ГЛУХИМИ ДІТЬМИ 6–10 РОКІВ НА ЗАНЯТТЯХ  
МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*У статті розглянуто особливості виконання танцювальних рухів глухими дітьми молодшого шкільного віку на заняттях музично-ритмічного виховання. Доведено, що виконання танцювальних рухів у глухих дітей 6–10 років є специфічним і має свої особливості.*

**Ключові слова:** *глухі діти, особливості, заняття з музично-ритмічного виховання.*

На сучасному етапі в Україні відбуваються якісні зміни в системі спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Свідченням цього є оновлення структури спеціальних навчальних закладів і змісту навчання в них відповідно до вимог Державного стандарту спеціальної початкової освіти, у якому зосереджується увага на особистісному і соціально-психологічному спрямуванні розвитку дітей з особливими потребами, здійсненні навчально-виховного процесу на засадах ранньої діагностики й корекції порушень.<sup>1</sup>

Відповідно до Державного стандарту спеціальної освіти (2004), предмет “Ритміка” включений до блоку корекційних занять, на яких використовуються різноманітні танцювальні рухи, спрямовані на корекцію дефекту, усунення прогалин у психофізичному й особистісному розвитку дитини. На значення ритму для життєдіяльності людини, стабілізації загального тону організму; розвитку рухливої сфери та використання його як профілактично-лікувального засобу вказували: В. Бехтерев, Л. Бонєв, П. Слинчев та ін.; зокрема вагомість відчуття музичного ритму як багатофункціонального явища та його розвивально-виховний вплив на особистість розкрито у працях: J. Alvin, E. Gordon, С. Назайкінського, С. Orff, А. Рубінштейна, М. Румера, Б. Теплова, С. Schwabe та ін.

Окремі аспекти проблеми корекції та вдосконалення рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку на музично-ритмічних заняттях висвітлено в наукових працях Е. Абілової, І. Ляхової; сприймання, опанування засобів музичної виразності, образно-ігрову творчість, гру на шумових дитячих інструментах як потужний корекційний засіб, орієнтацію в просторі на заняттях із музично-ритмічного виховання глухих дітей досліджувала Л. Куненко; рухи під музику – А. Тараканова. Також ритміка активно застосовується в роботі з дітьми з порушеннями центральної нервової системи (Т. Власова, В. Гіляровський); з афазією (В. Гринер); з дітьми, які заїкаються (Т. Власова, В. Гринер, Н. Самойленко); розумово відсталими дітьми (Т. Білоус, М. Козленко та ін.).

Втрата слуху і порушення мовлення викликають у глухих дітей 6–10 років труднощі в розвитку рухових якостей при оволодінні танцювальними рухами, що вимагає проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення засобів і методів навчально-виховного процесу (Н. Байкіна, В. Бондар, А. Івахненко, І. Ляхова, Б. Сермесєв, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.).

Вивчення загальної та спеціальної літератури науково-методичного спрямування й ознайомлення з практикою роботи спеціальних шкіл для глухих дає підстави стверджувати, що зміст корекційних програм із ритміки для глухих дітей молодшого шкільного віку є недостатньо розробленим, відтак, вимагає суттєвого перегляду й конкретизації з урахуванням сучасних тенденцій розвитку танцювальних рухів та особливостей психофізичної сфери глухих дітей 6–10 років. Крім того, потребує розроблення навчально-методичне забезпечення занять із музично-ритмічного виховання для цієї категорії дітей, яке б відобразило специфіку їхнього психофізичного та рухового розвитку.

Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив, що проблема виконання танцювальних рухів глухими дітьми молодшого шкільного віку на заняттях музично-ритмічного виховання є складною і багатовимірною.

Науково доведено, що впродовж навчання глухих дітей у спеціальних навчальних закладах відбувається значний розвиток мовлення як усного, так і писемного: збагачення їхнього словникового запасу, ускладнення граматичних конструкцій, форм і способів висловлювання. Проте ще зберігаються *труднощі* в оволодінні системою словесно-логічного узагальнення, словами, що мають відносне, переносне й абстрактне значення, граматичними конструкціями, котрі виражають різні види логічних відношень і залежностей. Самостійна мова глухих помітно бідніша за змістом, простіша за способами висловлювання, ніж їх мовлення, але репродуктивне або таке, що реалізується при безпосередній допомозі дорослого (Р. Боскіс, Т. Розанова, М. Шеремет та ін.).

Завдяки дослідженням І. Соловйова [9], присвяченим проблемі взаємодії аналізаторів при сприйнятті навколишньої дійсності, було встановлено, що порушення одного аналізатора, такого важливого, як слуховий або зоровий, негативно позначається на діяльності аналізаторів, які підлягають збереженню. Порушення слуху знижує повноту зорового сприйняття, ускладнює розвиток кінестетичної чутливості.

Вищезазначене позначається й на розвитку рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку, специфіка якого в основному полягає в порушенні статичної та динамічної рівноваги (І. Ляхова [7] та ін.), сповільненій швидкості виконання окремих рухів глухими дітьми 6–10 років (І. Бабій [2] та ін.), недостатньо точній координації та невпевненості в рухах, що особливо помітно при опануванні ними танцювальних рухів, і виявляється у вигляді човгаючої ходи, в низькому рівні відчуття ритму і координації рухів (В. Дзюрнич [4], А. Івахненко [5], І. Ляхова [7], О. Форостян [10] та ін.).

Дослідження, проведені в сурдопедагогіці стосовно корекції рухової сфери дітей з порушеннями слуху, засвідчують, що саме в молодшому шкільному віці відбувається активна корекція та розвиток рухової сфери. Наукові дані доводять ефективність цілеспрямованих педагогічних зусиль саме в цей період їхнього вікового розвитку (Е. Абілова [1], І. Ляхова [7] та ін.). Деякі рухові здібності (сила, витривалість) активно розвиваються у глухих у середньому шкільному віці. Ефективність корекційного впливу в цей період часу на них найбільш суттєва. На це вказується в працях І. Бабія [2], А. Івахненко [5], Н. Лещій [6], А. Мут'єва [8] та ін.

Отже, на основі проведених досліджень із глухими дітьми та дітьми зі збереженою функцією слухового аналізатора науковці дійшли висновку, що під

час навчання рухових дій, у яких значну роль відіграють різні форми прояву координаційних здібностей, до яких належать і танцювальні рухи, акцентований педагогічний вплив необхідно проводити в період з 5 до 10 років.

**Мета статті** – виявити особливості виконання танцювальних рухів глухими дітьми молодшого шкільного віку на заняттях музично-ритмічного виховання.

У педагогічному експерименті взяли участь 258 осіб молодшого шкільного віку, з яких 158 глухих дітей та 100 дітей без порушення слухового аналізатора цього самого віку. Усі діти були розподілені на три групи: до експериментальної групи глухих увійшло 77 дітей, до контрольної групи глухих – 81 дитина, до контрольної групи дітей без патології слухового аналізатора – 100 осіб. Контрольна група глухих дітей займалась за загальноприйнятою методикою занять музично-ритмічного виховання для глухих дітей, а експериментальна група – за модифікованою й адаптованою нами методикою з урахуванням їх типологічних порушень. За ступенем порушення слухової функції в досліджуваного контингенту глухих дітей втрата слуху становила 75–80 дБ та більше (за класифікацією Л. Неймана), у більшості дітей (51,8%) глухота була вродженою, 41,8% – глухота набута в ранньому віці; у 6,4% визначена хронічна нейросенсорна туговухість IV ступеня.

Для виявлення особливостей розвитку танцювальних рухів цієї категорії осіб і з'ясування ефективності обраних корекційних впливів щодо запропонованих змісту та методики корекційно-розвивальних занять із музично-ритмічного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку було використано педагогічне тестування за такими показниками: відчуття ритму (за тестами “Ходьба випадками” А. Мура, “Ходьба з підйманням прямої ноги вперед з відведенням рук у сторони” А. Мура, “Спринт у заданому ритмі” В. Ляха); пластичність (за тестами “Приставний крок з невеликим присіданням” А. Мура, “Кроки з хлопками” А. Мура); статична та динамічна рівноваги (за тестами Бондаревського (проба Ромберга), “Стійка на носках” В. Ляха, “Кроки вперед з присідом на коліно і утриманням рівноваги” А. Мура); орієнтація у просторі (за тестами “З перекиди вперед” В. Ляха, “Перехід через гімнастичну палицю” за методикою Д. Павлик, “Проскоки по лінії на правій та лівій нозі” Л. Сергієнко); здатність до танцювальної творчості (за тестами “Зображення персонажів”, “Визначення танцювальної активності” А. Мура).

На основі результатів педагогічних спостережень за технікою виконання танцювальних рухів глухих дітей 6–10 років виявлено її особливості. Так, глухі діти молодшого шкільного віку під час виконання танцювальних рухів ставили ногу на підлогу не на носок, як це потребувало виконання рухового завдання, а на п'ятку; робили занадто широкі й нерівномірні кроки, що вказує на порушення у них відчуття ритму. Крім того, глухим дітям було важко утримувати вертикальне положення тіла, що характеризується правильною поставою, протягом всього часу виконання танців та танцювальних па.

У глухих дітей молодшого шкільного віку відзначено відсутність скоординованості рухів ногами та руками під час виконання різних танцювальних рухів, що підтвердило думку науковців (І. Ляхової, Н. Рау, В. Флері та ін.) про труднощі в опануванні ними глухими дітьми вищезазначеного періоду вікового розвитку навіть елементарних рухів – ходьби, бігу тощо.

Під час виконання тесту на рівновагу за методикою Е. Бондаревського глухі діти робили такі помилки, як: сходження з вихідної позиції під час вико-

нання завдання, похитування тулуба, опускання п'ят на підлогу, коли необхідно було утримувати рівновагу на носках. Діти мали страх втратити рівновагу і під час тестування за цією методикою відкривали очі.

При діагностуванні здатності до орієнтації в просторі глухих дітей молодшого шкільного віку було виявлено, що їм важко виконувати три перекиди підряд. Зауважимо, що їм потрібно було більше часу на виконання цього завдання, ніж їх чуючим одноліткам. Внаслідок порушень вестибулярного апарату діти погано орієнтувались в просторі та часто виконували перекиди не за прямою лінією, а в бік.

При дослідженні показників здатності до танцювальної творчості було виявлено, що глухі діти 6–10 років не можуть чітко передавати образ персонажу; виконують рухи з низькою активністю, мають труднощі в координації своїх рухів та роблять значну кількість технічних помилок під час виконання танцювальних па, що і стало передумовою для формування та розвитку танцювальної творчості.

Таким чином, вихідні результати тестування засвідчили відставання глухих дітей 6–10 років від їхніх однолітків без порушень слухового аналізатора в показниках, що характеризують основні складові танцювальних рухів, формування яких потребує відповідного корекційно-педагогічного впливу.

Педагогічні спостереження за глухими дітьми молодшого шкільного віку під час виконання тесту “Ходьба випадками” показали, що на контрольному етапі педагогічного експерименту показники відчуття ритму значно покращились, кроки стали ритмічні, нога піднімалася до горизонталі, носок був відтягнутий, що і підтверджено у цифрових показниках цього тесту.

При діагностуванні тесту “Приставний крок з невеликим присіданням” глухими дітьми молодшого шкільного віку на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчено, що після формувального етапу педагогічного експерименту показники експериментальної групи значно покращились, кроки вони виконували більш рівномірно, вони збігалися з рухами верхніх кінцівок і вже не було такої скутості, невпевненості та несинхронності як на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Педагогічні спостереження за глухими дітьми під час виконання тесту “Кроки вперед з присідом на коліно і утриманням рівноваги” продемонстрували, що на контрольному етапі педагогічного експерименту діти стали виконувати кроки більш ритмічно, звертали увагу на наше лічіння і намагалися чітко виконувати кроки на кожен наш сигнал тому показники динамічної рівноваги підвищилися порівняно з констатувальним етапом педагогічного експерименту.

Педагогічні спостереження за виконанням тестів “Зображення персонажів”, “Визначення танцювальної активності” глухими дітьми на контрольному етапі педагогічного експерименту продемонстрували, що вони змогли чітко передати образ персонажу, виконували рухи з більш високою активністю, майже не мали труднощів у координації своїх рухів та робили невеликі технічні помилки. Зазначимо, що їм вже було не так складно чітко повторити елемент танцю, продемонстрованим педагогом, їх рухи були ритмічні, вільні.

Отже, що глухі діти в середньому не відстають від своїх чуючих однолітків, а навпаки, несуттєво перевищують показники дітей без патології слухового аналізатора (4,47%). Натомість, глухі діти контрольної й експериментальної груп за цими показниками вже суттєво відрізняються між собою. Різниця між середніми показниками в цих групах становила 18,32%, що дає змогу стверджувати



про ефективність наших корекційних впливів щодо розвитку здатності до танцювальної творчості й активності на глухих дітей експериментальної групи.

Таким чином, використовуючи різноманітні методи і методичні прийоми навчання, що спрямовані на формування танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку, ми ефективно робили корекційну спрямованість на подолання дефекту дітей із цією патологією та змогли підвищити показники розвитку основних складових танцювальних рухів та їх адаптаційні можливості.

**Висновки.** На констатувальному етапі експерименту було досліджено особливості виконання танцювальних рухів глухими дітьми і показники розвитку основних складових танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку та тих, щочують. Унаслідок експерименту було з'ясовано, що за результатами тестування показники сформованості танцювальних рухів дітей, якічують, були суттєво кращими за показники глухих дітей: відчуття ритму – на 18,1%, пластичність – 28,6%, статична та динамічна рівновага – 47,6%, здатність до узгодження та орієнтації в просторі – 19,1%, здатність до танцювальної творчості – 20,9% ( $P < 0,05$ ).

Отже, вихідні результати дослідження сформованості танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку дають змогу стверджувати про значне відставання глухих дітей від своїх ровесників, якічують, за основними показниками, що характеризують танцювальні рухи: відчуття ритму, пластичність, статична та динамічна рівновага, орієнтація в просторі, здатність до танцювальної творчості. Це вимагає розроблення, теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки методики, що сприятиме формуванню танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку на заняттях музично-ритмічного виховання.

Натомість, порівнюючи результати дослідження щодо сформованості танцювальних рухів у глухих дітей контрольної та експериментальної груп, була виявлена відсутність суттєвих розбіжностей між ними. Різниця в показниках відчуття ритму становила 2,4%, пластичності – 0,02%, статичної та динамічної рівноваги – 3,24%, здатності до узгодження й орієнтації в просторі – 5,4%, здатності до танцювальної творчості – 3,3% ( $P > 0,05$ ). Це засвідчує їх однорідність і дає нам змогу проводити формувальний експеримент.

Після формувального етапу педагогічного експерименту було реалізовано завдання контрольного етапу, який відобразив ефективність запропонованої методики формування танцювальних рухів глухих дітей 6–10 років. Результати тестування, що характеризують відчуття ритму, засвідчили, що глухі діти експериментальної групи не мають істотного відставання від своїх однолітків, якічують, після проведення формувального експерименту, різниця становила лише 2%; за статичною та динамічною рівновагою глухі діти відстають від своїх ровесників, які добречують, на 14,03%; за орієнтацією в просторі – на 14,1%, однак спостерігається тенденція до поліпшення цих результатів; за показниками, що характеризують пластичність і здатність до танцювальної творчості, глухі діти наздогнали своїх чуючих однолітків. Різниця у цих показниках була на користь глухих (на 1,65% і на 4,47% більше відповідно), проте вона виявилася несуттєвою.

Натомість глухі діти контрольної й експериментальної груп за показниками основних складових танцювальних рухів суттєво відрізнялися між собою. За показниками відчуття ритму глухі діти другої групи (ЕГ) перевершили глухих дітей першої групи (КГ) на 18,2%; за пластичністю – на 27,3%; за статичною та динамічною рівновагою – на 31,5%; за орієнтацію в просторі – на 13,48%; за здатністю до танцювальної творчості – на 18,32%.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні системи танцювальних рухів глухих підлітків і дорослих осіб цієї нозологічної групи людей, які розглядатимуться як цілеспрямоване проведення їх дозвілля.

**Список використаної літератури**

1. Абилова Э.Н. Особенности развития двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста / Э.Н. Абилова // Дефектология. – 1992. – № 4. – С. 11–14.
2. Бабій І.М. Корекція рухової сфери глухих підлітків швидкісно-силовими вправами : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук / І.М. Бабій. – К., 2002. – 17 с.
3. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушением слуха / Р.М. Боскис. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
4. Дзюрич В.В. Влияние нарушений вестибулярной функции на двигательную деятельность глухих школьников / В.В. Дзюрич // VII научная сессия по дефектологии. – М. : АПН РСФСР, 1975. – С. 78–80.
5. Івахненко А.А. Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук / А.А. Івахненко. – Одеса, 2012. – 20 с.
6. Лещій Н.П. Розвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук / Н.П. Лещій. – Одеса, 2004. – 20 с.
7. Ляхова І.М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : дис. на здобуття науков. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03 / І.М. Ляхова. – Запоріжжя, 2006. – 492 с.
8. Мутьєв А.В. Розвиток рухової сфери глухих школярів засобами спортивних єдиноборств : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук / А.В. Мутьєв. – Одеса, 2003. – 16 с.
9. Соловьев И.М. Особенности восприятия у глухих школьников / И.М. Соловьев // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 9–15.
10. Форостян О.І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / О.І. Форостян. – К., 2001. – 19 с.

*Стаття надійшла до редакції 22.02.2013.*

---

**Статьев С.И. Особенности выполнения танцевальных движений глухими детьми 6–10 лет на занятиях музыкально-ритмического воспитания**

*В статье рассмотрены особенности выполнения танцевальных движений глухими детьми младшего школьного возраста на занятиях музыкально-ритмического воспитания. Доказано, что выполнение танцевальных движений у глухих детей 6–10 лет является специфическим и имеет свои особенности.*

**Ключевые слова:** *глухие дети, особенности, занятия музыкально-ритмического воспитания.*

**Statiev S. Features of the dance movements deaf children 6–10 years in the classroom Musical-rhythmic education**

*In the article features perform dance moves deaf children of primary school age in the classroom musical rhythmic education. Proved that the performance of dance movements in deaf children 6–10 years is specific and has its own characteristics.*

**Key words:** *deaf children, particularly lessons musical rhythmic education.*

УДК 378:371.212.51:001.89(043.5)

Л.О. СУЩЕНКО

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ДІАГНОСТИКИ УТРУДНЕНЬ  
І ПЕРЕШКОД НА ШЛЯХУ ДО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*Розкрито особливості організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів з діагностики утруднень і перешкод на шляху до професіоналізму; розроблено сукупність діагностичних методик з метою з'ясування усвідомлення стратегічної важливості готовності майбутнього педагога до пошуково-дослідної професійної діяльності.*

**Ключові слова:** організація, науково-дослідна робота, майбутній педагог, діагностика, професіоналізм.

Великі труднощі, з якими зіткнулись як професорсько-викладацькі колективи вищих педагогічних навчальних закладів, так і діючі педагоги-практики, під час численних спроб побудувати навчальний процес на засадах дослідно-пошукової діяльності мали як *об'єктивний* характер, пов'язаний з відсутністю надійної теоретико-методичної підтримки, так і *суб'єктивний*, пов'язаний з неможливістю швидких, у першу чергу, особистісних змін у власному внутрішньому світі.<sup>1</sup>

З огляду на означену тезу, ми опишемо наш педагогічний експеримент, який містить дослідну модель науково-методичного забезпечення поетапної організації професійно спрямованої науково-дослідної роботи майбутніх педагогів.

Згідно з нашою гіпотезою, науково-методичне забезпечення означеного процесу є необхідною умовою цілеспрямованого пробудження й самопробудження потенційних інтелектуально-наукових цінностей майбутнього педагога, які є найпотужнішим рушієм розвитку його професіоналізму.

Науково-методичне забезпечення організації науково-дослідної роботи студентів ми розглядаємо як *педагогічну стратегію, яка має чітко визначену організаційну структуру й включає шляхи досягнення поставленої мети, котра спрямована на кар'єрне зростання справжнього професіонала.*

Перший етап, який ми сформулювали як *мотиваційно-підготовчий*, великою мірою визначить спрямованість процесу професійної підготовки майбутніх педагогів на здійснення індивідуальної мотивації та особистої привабливої мети; опору на домінуючу мотивацію студентів; інтеріоризацію інтелектуально-наукових цінностей; залучення студентів до самоспостережень й діагностику утруднень в оволодінні теоретичними знаннями і практичними вміннями у здійсненні науково-дослідної роботи, що дасть змогу провести аналіз причин цих утруднень.

Концептуальною ідеєю, яка детермінує побудову такого професійно спрямованого середовища, є ефективна форма зростання учасників розвивальних відносин, яка виявляється в реалізації фундаментальної здатності викладача і студента до саморозвитку, набуття наукового досвіду творення себе як унікальної цілісності та індивідуальності під час виконання дослідницьких завдань. Тобто учасниками організації НДР виступають реальні люди, які готують майбутніх фахівців до здійснення науково-дослідницького підходу в професійно-

педагогічній діяльності. У нашому експерименті такими людьми були викладачі та студенти ВНЗ (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка, Класичний приватний університет, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького).

Досліджуючи питання особливостей процесу організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, ми виходили з того, що порушена проблема пов'язана, перш за все, з труднощами й перешкодами на шляху фахівця до професіоналізму.

Сутнісні характеристики організації НДРС орієнтують нас на розробку системи діагностики, максимально орієнтованої на вияв конкретних даних. Діагностику у зв'язку з цим ми розглядаємо як педагогічний засіб, спрямований на з'ясування умов і обставин, у яких відбувається процес організації НДРС; отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів.

Розробка сукупності діагностичних методик пов'язана з вирішенням таких завдань:

1. Чітке визначення предмета діагностики: які аспекти професійного становлення підлягають діагностиці?

2. Розробка інструментарію діагностичного дослідження.

У такий спосіб педагогічна діагностика є сукупністю діагностичних завдань, органічно включених у процес професійної підготовки з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, етапів опанування освітньої програми, курсів педагогічних дисциплін; розглядає педагогічну діагностику як компонент сумісної діяльності викладача і студента. Крім того, діагностична методика дає змогу надавати майбутньому вчителю педагогічну допомогу в переживанні проблемного та негативного досвіду професійної діяльності; педагогічна діагностика є засобом супроводу процесу організації пошукової діяльності майбутнього вчителя, що дає можливість коригувати освітній процес згідно з потребами і можливостями студента. У свою чергу, використання провідних діагностичних методик дає змогу оцінити внесок кожного педагогічного курсу в процес професійної підготовки студентів [1].

Основними завданнями авторської педагогічної діагностики були:

– вивчити ставлення студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

– визначити уявлення студентів, викладачів та учителів про сутність науки та науково-дослідної роботи, усвідомлення ними необхідності підвищення власного професійного рівня й шляхів неперервного поповнення особистісного наукового потенціалу;

– сприяти усвідомленню стратегічної важливості готовності майбутнього педагога до пошуково-дослідницької професійної діяльності;

– діагностувати утруднення в оволодінні теоретичними знаннями і практичними вміннями у здійсненні науково-дослідної роботи;

– дослідити ставлення майбутніх фахівців до впровадження позитивних здобутків і результатів власної пошукової діяльності в освітню практику;

– з'ясувати перешкоди у викладачів та учителів на шляху до професіоналізму.

З метою дослідження мотивів, які спонукали студентів до навчання в педагогічному ВНЗ, ми провели дослідження, під час якого враховувались такі фактори, як анонімність, відсутність впливу послідовності питань на думку студентів та ін. Для діагностування мотивів щодо навчальної діяльності майбутніх педагогів на основі методики В. Ядова, модифікованої Н. Кузьміною та А. Реаном, було розроблено спеціальний опитувальник, який передбачав певне ранжування студентами факторів власної мотивації до оволодіння педагогічною спеціальністю. Респондентами стали студенти першого та другого курсів педагогічних університетів, загальною кількістю 300 осіб.

Як показує дослідження, на перше місце студенти (169 осіб) поставили мотив № 1, пов'язаний із бажанням тільки отримати диплом, на нашу думку, це спричинено кардинальною зміною пріоритетів сучасної молоді. На друге – мотив № 3 (44 особи), що вказує на певну несамостійність майбутніх педагогів у виборі майбутньої професії. Отже, виявляється, сучасна молодь вчиться більшою мірою “заради освіти, заради ствердження в очах друзів і знайомих” або їх до цього спонукають батьки та поради друзів.

Професійно значущий мотив “до навчання спонукає бажання працювати з дітьми”, на жаль, студенти визначили четвертим. При чому учені стверджують, що основоположним критерієм успішного педагога є любов до дітей, а інші критерії є доповнювальними.

Тривожить той факт, що деякі студенти взагалі не мають інтересу до навчання, вступивши на цей напрям підготовки за збігом обставин. Як показує авторський досвід роботи у ВНЗ та практика, такі студенти можуть навіть добре вчитися, але творчого, відповідального за свої дії спеціаліста з них не вийде.

На жаль, останнє – восьме місце (3 студенти) займає мотив “вчуся, щоб у майбутньому пов'язати свою професійну діяльність з наукою”. Майбутніх педагогів не приваблює можливість особистісної самореалізації засобами науково-дослідницької діяльності, які б могли творчо використовувати закони педагогіки та психології в навчально-виховному процесі з дітьми. Крім того, нами було з'ясовано, що на питання “Яку роль відіграє наука у суспільстві?” не змогли надати відповідь 78% студентів. Усе це свідчить про те, що методичні основи організації науково-дослідної роботи у ВНЗ є дійсно нагальною проблемою.

Формування готовності до здійснення науково-дослідницького підходу в професійно-педагогічній діяльності майбутнього фахівця бажано спрямовувати у трьох напрямках, тобто слід забезпечувати позитивну динаміку змін *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного й рефлексивно-аналітичного* компонентів зазначеного феномену; до того ж кожний компонент має критерії та показники, що відображають його сутність.

Отже, *мотиваційно-ціннісний компонент* сформованості готовності до здійснення науково-дослідницького підходу в професійно-педагогічній діяльності майбутнього фахівця репрезентований такими показниками:

- інтерес до оволодіння методами дослідницької діяльності;
- активно-позитивне ставлення до науково-дослідної роботи;
- метамотивація;
- активна позиція в пошуково-дослідницькій діяльності в умовах професійної підготовки;
- індивідуальна система цінностей і етичних норм;

- самостійність у виборі дослідницьких завдань;
- прагнення брати участь у конкурсах дослідницьких робіт, виступати на наукових семінарах, конференціях;
- активна, зацікавлена участь в обговоренні результатів реалізації дослідницьких проектів, виконаних іншими студентами;
- наполегливість у подоланні труднощів при вирішенні дослідницьких завдань;
- прояв активності в саморозвитку та самовдосконаленні.

Отримані результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента свідчать про те, що більша частина студентів не виявляє інтересу та зацікавленості до оволодіння методами дослідницької діяльності, оскільки не вважають це важливим для майбутньої професійної діяльності, на жаль, у них домінує звичка робити це заради накопичення балів, що, у свою чергу, породжує пасивність до професійної підготовки.

Констатувальну частину педагогічного експерименту було продовжено цілеспрямованими бесідами зі студентами других та третіх курсів дослідних вишів з метою складення цілісної картини стану педагогічного процесу. Питання в анкеті відображали ставлення студентів до пошукової роботи у ВНЗ, її розуміння, змісту, необхідності, готовності. Було отримано низку відповідей на питання, пов'язані з вивченням означеного феномену.

1. Чи викликають у Вас інтерес проблемні заняття, які спрямовані на пошук нових фактів, відомостей, даних?
2. Які фактори впливають на процес організації Вашої пошукової роботи під час семінарських або лабораторних занять?
3. Які якості повинні мати студенти для успішної організації цієї роботи на заняттях?
4. Чи вмiєте Ви самостійно планувати пошукову роботу на практичних заняттях?
5. Чи визначають викладачі на початку занять конкретну мету і завдання?
6. Що спонукає Вас до організації самостійної пошукової роботи?
7. Чи здійснюєте Ви самоконтроль за організацією цієї роботи?
8. Чи підводять викладачі конструктивні підсумки в кінці заняття?
9. Чи визначають і мотивують викладачі критерії успішності засвоєння знань, вмiнь і навичок на заняттях?
10. Які заходи слід вжити для покращення організації Вашої пошукової роботи на заняттях?

Результати анкетування показали, що студенти малопідготовлені до пошуково-дослідницької діяльності, не вмiють розрахувати час і спланувати цю роботу, на організацію пошукової роботи впливає недостатній рівень знань, невміння спілкуватись на рівні співробітництва, нерозуміння та незнання форм і методів пошукової роботи. До анкетування було залучено 245 студентів – 35% яких вказали на невміння працювати самостійно, а 37% вбачають свої проблеми в недостатній шкільній підготовці і лише 29% здатні на пошукову діяльність.

Невтішні результати отримані нами й під час опитування студентів III–IV курсів денного відділення різних факультетів, у якому взяли участь близько 500 респондентів, зокрема: психолого-педагогічний факультет – 182 студенти; історичний факультет – 80 студентів; природничий – 80 осіб; фізико-матема-

тичний – 95 студентів; філології та журналістики – 63 студенти. На питання “Що Ви вкладаєте у поняття “науково-дослідна робота студента” та як уявляєте організацію цього процесу?”

Ми отримали такі результати:

- приблизно 1/3 відповідей (33%) респондентів містила стисле тлумачення означеної дефініції: “... це дослідження певних проблем й розробка наукових проєктів тощо”. При чому конструкт “певних проблем” дає підстави стверджувати, що більшість студентської молоді має надто поверхові уявлення про те, які глобальні проблеми порушуються в сучасній педагогічній науці й самостійно не можуть сформулювати напрями наукових розвідок, навіть за своєю спеціальністю;

- 39% указують, що це виконання курсового та дипломного проектування, написання наукових статей і тез на конференцію;

- про пізнання нового, раніше невідомого згадали 6,12% студентів – саме така кількість бачить у науково-дослідній роботі її пізнавальну сутність;

- у 22,9% майбутніх учителів не асоціюється “ні з чим конкретним”.

Стосовно уявлень студентів щодо процесу організації науково-дослідної роботи в педагогічному виші, то значна (79% осіб) зазначила, що “це серйозна і копітка робота, яка вимагає багато часу, знань та досвіду, але скоріше за все педагогу у професійній діяльності не доведеться стикатися з наукою як такою”.

Аналіз відповідей дає змогу зробити висновок, що у студентів відсутня цілісна система знань про сутність науково-дослідної роботи, наукового пізнання та пошуку, їх можливостях для творчої самореалізації та особистісно-професійного саморозвитку.

З метою з’ясування наявності досвіду дослідницької діяльності у студентів (можливо досвід у загальноосвітньому чи позашкільному закладі) була опитана група майбутніх педагогів I–III курсів денного та заочного відділень (225 осіб). Було з’ясовано, що не мали такого досвіду – 52% респондентів, участь в олімпіадах відзначили 17% студентів, 2% були учасниками МАН; “так, мали досвід” відповіли 29% респондентів, але ця відповідь не є достовірною, оскільки не має вказівки на конкретний вид їх діяльності.

На запитання анкети “Які результати Ви очікуєте від занять студентською науково-дослідною роботою?” (питання із запропонованими варіантами відповідей) близько 85% респондентів обрали варіант “розвиток творчих здібностей”; 47% – “позитивний вплив на успішність у навчальній діяльності”; значно менше – 19% – “підвищення соціального статусу”; “привілеї, пов’язані з можливістю збагатитися науковим досвідом від спілкування з ученими, винахідниками, першовідкривачами” обрали 11% студентів, а свій варіант відповіді запропонували 2% респондентів. Слід зауважити, що жоден із майбутніх педагогів не розглядає дослідницьку спрямованість майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, у результаті проведеного опитування можемо зробити певні проміжні висновки. Виявлено, що значна частина студентської молоді недостатньо чітко розуміє сутність дефініцій “науково-дослідна робота” й “дослідницька діяльність”, їх важливість і пріоритетність у процесі професійної підготовки. Лише незначна кількість студентів бачає в ній вагомий творчий та науковий потенціал, актуальність і значущість для подальшого професійно-особистісного розвитку. При чому НДР оцінюється майбутніми педагогами як діяльність, від якої залежить успішність навчання й засвоєння матеріалу.

Отже, когнітивний компонент сформованості готовності до здійснення науково-дослідницького підходу в професійно-педагогічній діяльності майбутнього фахівця має у своїй структурі такі показники:

- наявність знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми, етапи науково-дослідної роботи;
- культивування наукового світогляду;
- наявність знань, достатніх для вирішення дослідницьких завдань усіх типів;
- досягненням пошукової активності як основної рушійної сили особисто-професійного розвитку та саморозвитку;
- знання вимог до дослідницьких проєктів, програм, науково-педагогічних експериментів, досліджень.

З метою отримання даних щодо сформованості основних дослідницьких умінь як учнів, так і студентів-педагогів нами було запропоновано комплекс діагностичних завдань з фізики. Цією роботою було охоплено 250 учнів 11-х класів запорізьких, донецьких та дніпропетровських загальноосвітніх закладів та 300 студентів I–II курсів фізико-математичних факультетів педагогічного університету.

Проаналізувавши виконані діагностичні завдання, ми отримали результати, які зафіксували в табл.

Таблиця

**Результати виконання діагностичних завдань студентами ВНЗ, %**

| Основні уміння                                     | Відсутні | Недостатньо сформовані | Сформовані |
|--|----------|------------------------|------------|
| Групувати й аналізувати експериментальні установки | 24       | 63                     | 13         |
| Здійснювати спостереження за вивченими явищами     | 19       | 57                     | 24         |
| Вимірювати фізичні величини                        | 11       | 47                     | 42         |
| Представляти результати вимірювань                 | 14       | 61                     | 25         |
| Описувати фізичні явища та процеси                 | 17       | 54                     | 29         |
| Аналізувати  | 25       | 52                     | 23         |
| Порівнювати  | 24       | 61                     | 14         |
| Висувати гіпотезу                                  | 70       | 22                     | 8          |
| Здійснювати моделювання дослідницької діяльності   | 13       | 70                     | 17         |
| Здійснювати умовивід                               | 12       | 58                     | 30         |
| Встановлювати причинно-наслідкові зв'язки          | 37       | 46                     | 17         |
| Формулювати проблему                               | 34       | 36                     | 30         |
| Здійснювати рефлексію                              | 11       | 76                     | 13         |

Приблизно такі самі результати ми отримали після виконання діагностичних завдань учнями 11-х класів ЗНЗ. Тим самим, можемо зробити висновок про низький рівень організації науково-дослідницької діяльності, перш за все, це пов'язано з труднощами використання дослідницького методу в навчальному процесі як в освітніх закладах, так і у ВНЗ.

Відзначимо, навчання фізики в сучасній школі передбачає засвоєння школярами багатьох питань методології науки та розвиток їх дослідницьких здібнос-



тей. Однак, як засвідчив аналіз результатів виконання діагностичних завдань, у студентів та учнів виявлені такі утруднення: слабо сформовані, перш за все, експериментальні вміння і навички, недостатні знання методології дослідження, що зрештою негативно позначається на усвідомленому вивченні основ фізичної науки та їх здібностях до творчості.

Студенти та учні, які виконали роботу правильно (з високим рівнем сформованості дослідницьких умінь і навичок), продемонстрували: знання основних понять і законів, уміння застосовувати їх у різних ситуаціях, уміння обчислювати різні фізичні величини і наводити приклади фізичних явищ і процесів. Таким чином, можна зробити висновок, що між сформованістю творчих, дослідницьких умінь і навичок студентів та їх більш усвідомленим і міцним засвоєнням основ навчальних дисциплін є прямий, дуже тісний зв'язок.

Так, 550 студентів IV–V курсів дослідних ВНЗ України склали есе на тему: “Портрет успішного наукового керівника”. Більша частина студентів вказували майже на однакові якості та властивості:

- це людина цікава, освічена, досконало знає і любить свою дисципліну – 49,4% опитаних;
- викладач-гуманіст, приємний у спілкуванні, вміє цікаво і насичено спілкуватись, доступно пояснює матеріал, професіонал своєї справи, який прагне до пошуків – 48,2% опитаних;
- чесний, порядний, щирий, володіє власним емоційним станом, цікавий, з новими ідеями, кваліфікований та досвідчений – 37,6% опитаних;
- толерантний, поважає, ніколи не ображає, не принижує, хоча й об'єктивно висуває зауваження й критикує – 26,9% опитаних;
- позитивний, тактовний викладач, який створює гармонійну атмосферу, готовий вислухати студента й завжди дати грамотну й кваліфіковану пораду – 41,8% респондентів.

У роботах вражає те, що студентів приваблює в таких викладачах, перш за все, велика увага до них як до особистостей, високий рівень професійної компетентності та професіоналізм, уміння будувати людські стосунки, ставитися до них з турботою, повагою і розумінням. Дивує той факт, що таких викладачів у кожному ВНЗ було в середньому не більше ніж 20%, при чому їхні прізвища повторювались. У подальшому цілеспрямованому спостереженні за роботою професорсько-викладацького складу дослідних вишів ми переконались, що до переліку обраних не потрапили ті викладачі, які не прислухаються до думки студентів, нетактовно з ними поводяться, є диктаторами, при чому нерідко застосовують такий стиль спілкування, як залякування.

Крім того, цілеспрямовані спостереження, контент-аналіз есе, бесіди з респондентами дали змогу виявити ще ряд причин та труднощів, а саме:

- недостатня інформованість студентів про організацію системи НДР у ВНЗ, як показали результати опитування, студенти нерідко дізнаються про існування наукових студій, лабораторій, товариств, гуртків випадково – від сокурсників чи з оголошень. Ми пропонуємо включити до курсів “Вступ до спеціальності”, “Педагогічні теорії та технології” заняття, на яких представники наукових груп вишу повідомлять про мету, проблему і перспективи виконуваних досліджень, крім того, до цих курсів треба включати інформацію про результати наукових робіт;

– невеликий обсяг знань з теорії наукових досліджень, за результатами опитування 22 особи із 75 студентів першого курсу педагогічного університету не мають навіть уявлення про можливі форми наукових досліджень та алгоритми їх побудови, а звідси – невпорядкованість спеціальних та загальних знань, невпевненість у своїх силах;

– низький рівень дослідницьких умінь – епізодичність виконання студентами робіт дослідницького характеру призводить до формування вмінь пошуку та обробки інформації, організації власної дослідницької діяльності на найнижчому рівні. Працюючи зі студентами IV курсу, ми з'ясували, що 125 осіб з 250 не в змозі визначити послідовність самостійної роботи над планом, рефератом, курсовою чи кваліфікаційною роботи;

– відсутність системи стимулювання чи заохочення – нерідко творчі роботи майбутніх педагогів оцінюються викладачами за допомогою традиційного оцінювання, при чому оригінально виконані та рядові роботи урівнюються, внаслідок чого у студента помітно знижується інтерес до самостійних досліджень. На запитання “Які з перелічених форм заохочення можуть стимулювати Вашу роботу?” зі 100 студентів III курсу відповіли: “Нагородження грамотою чи дипломом” (32 особи), “Публікація роботи у друкованому виданні” (56 осіб), “Нагородження іменною стипендією” (12 осіб). Зазначимо, що стипендіальне забезпечення, підтримка й заохочення талановитої молоді, соціальний захист окремих категорій, створення необхідних умов проживання, навчання й відпочинку, забезпечення розвитку студентського самоврядування, надання права на пільгове працевлаштування, претендувати на місце у трудовому колективі кафедри, на якій працював, – усе це дасть змогу отримати майбутнім педагогам задоволеність від цього виду діяльності й тим самим “вдарити” по інерції студентських наукових досліджень. До речі, хочемо відзначити той факт, що у провідних країнах світу, зокрема в Кореї, студенти, які ґрунтовно займаються науковою роботою, отримують стипендію в розмірі 3–4 тис. євро. Дійсно, необхідно знаходити можливості відзначати кращі дослідницькі роботи студентів, публікуючи їх, даючи можливість виступити перед аудиторією;

– епізодичність і неспадкоємність виконання наукових досліджень – найчастіше за весь період навчання у ВНЗ студенти виконують дослідні роботи з різних дисциплін, зовсім не пов'язані загальною проблемою, тоді як кожна дисципліна має свою специфіку і логіку дослідження;

– недосконалість педагогічного управління НДРС [4].

Крім того, аналіз труднощів у наявній практиці організації науково-дослідної роботи у ВНЗ, довели, що в майбутніх педагогів:

– відсутня стійка система ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток засобами науково-дослідної роботи, на особистісно-професійні досягнення в цій діяльності;

– бракує здібностей до ціннісно-сислового самовизначення й самоактуалізації у проблемних і дослідницьких ситуаціях;

– відсутня цілісна, особистісна системи знань про “методи” пошуку та наукового пізнання, їх можливості для творчої самореалізації та саморозвитку в навчально-дослідницькій діяльності;

– переважає реакція на пізнавальну новизну проблемної, дослідницької ситуації, але не на можливий розвиток свого інтелектуального творчого потенціалу (новизну себе в процесі їх розв'язання);

– не вистачає чутливості до суперечностей, відчуття їх зовнішньої заданості умовою дослідного завдання або проблемної, дослідницької ситуації; відсутність здатності бачити суперечності в особистісному процесі самореалізації в цих ситуаціях;

– стереотипність мислення, діяльності, спілкування;

– бракує інтелектуально-творчої ініціативи та дослідницької активності в осмисленні не тільки пізнавальних, а й особистісних труднощів на початковому етапі входження до науково-дослідної діяльності, у процесі її здійснення, а також у використанні рефлексії цілей, процесу та результатів цієї діяльності з урахуванням їх взаємозв'язку і взаємозумовленості;

– стереотипність особистісно значущих цілей виконання науково-дослідницьких завдань і завдань, сутність яких полягає переважно в здобутті нового знання, ознайомленні з новими прийомами діяльності; при цьому не є пріоритетними цілі творчої самореалізації і саморозвитку в процесі виконання дослідницьких завдань;

– низький рівень методологічної культури [2].

*Операційно-діяльнісний компонент* представлений такими критеріями:

– регулярність пошукової активності в процесі вирішення дослідницьких завдань;

– уміння визначати дослідницькі завдання, встановлюючи вимоги до результатів їх розв'язання;

– уміння аналізувати, прогнозувати, регулювати, коригувати власну науково-дослідну роботу, оцінювати її результати та їх вплив на процеси навчання й виховання;

– прирощення наукового досвіду;

– уміння самостійно приймати рішення в ході виконання дослідницьких завдань;

– уміння обирати адекватні методи виконання дослідницьких дій;

– уміння застосовувати основні методи дослідження: спостереження, опитування, експеримент, статистичну перевірку гіпотез, кореляційний аналіз та ін.

З огляду на проведений аналіз реального стану організації науково-дослідної роботи з майбутніми педагогами у ВНЗ логічно постає питання про отримання вичерпної інформації щодо готовності професорсько-викладацького складу до організації ефективної науково-дослідної роботи. З цієї метою ми розпочали другу фазу констатувального експерименту.

Нами було опитано 175 викладачів педагогічних університетів. Респондентам було запропоновано розроблений нами опитувальний лист, який охоплював такі групи питань: 1) актуальність проблеми; 2) особливості організації науково-дослідної роботи в педагогічних університетах; 3) узагальнення форм, методів і шляхів цієї роботи; 4) виявлення ефективних та дієвих факторів впливу на успішну дослідницьку діяльність; 5) дослідження перспективності визначеного напрямку роботи; 6) аналіз труднощів, які виникають у процесі організації науково-дослідної роботи з майбутніми педагогами.

Основні результати опитування викладачів дали змогу встановити таке.

Викладачі вищих педагогічних навчальних закладів (79,3%) наголошують на тому, що педагогічна діяльність є *дослідницькою і творчою* за своїм характером і змістом, тому формування якостей дослідника створює умови для підготовки креативного педагога.

У відповідях викладачів (68,7%) акцентується увага на труднощах, пов'язаних з *організацією НДРС*: недостатня матеріальна база, низький рівень технічної оснащеності аудиторій, застаріле обладнання лабораторій та майстерень, відсутність необхідного обладнання і можливостей його використання студентами, які є серйозною перешкодою для залучення до науково-дослідної роботи. Крім того, виникає необхідність побудови *моделі системно організованого процесу науково-дослідної роботи* майбутніх педагогів з метою її регуляційного впливу на забезпечення умов *прискороного розвитку студента як дослідника*. Наші погляди цілком збігаються з ідеями Т. Калашникової [3], яка вказує на певний порядок організаційної структури:

– розробка й затвердження університетської системи НДРС за принципом органічного зв'язку освіти й науки. Для цього необхідна єдина стратегія кафедр, наукових структурних підрозділів у професійній підготовці майбутніх педагогів через залучення до активної науково-дослідної діяльності. Важливо усвідомлення того, що реальне завдання НДРС – виховання творчого й мобільного фахівця, який володіє дослідницькими навичками, здатного до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення;

– розробка нормативно-правової бази й методичної документації, що закріплює мету, завдання, види, зміст, вимоги НДРС у контексті інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи;

– підготовка професорсько-викладацького складу до керівництва НДРС, надання організаційно-методичної допомоги в керівництві НДРС, проведення навчальних методологічних семінарів і практикумів, консультацій педагогічних майстерень, науково-практичних конференцій, педагогічних читань, виставок, конкурсів та ін.;

– організація функціонування системи НДРС, ефективність якої залежить від ряду чинників: рівня розвитку пізнавальних навичок і вмінь у студентів; готовності освоювати зміст професійного навчання самостійно; ступеня підготовленості студентів до виконання дослідницької роботи та ін. [3].

Аналіз змісту та методичного забезпечення програм навчальних дисциплін “Методологія наукових досліджень”, “Основи наукових досліджень”, “Теорія і методологія наукового дослідження”, а також методичних рекомендацій і вказівок щодо підготовки студентами курсових, дипломних та магістерських робіт дав змогу встановити, що:

– при викладанні курсів основ наукових досліджень викладачі (41,6%) здебільшого зосереджують увагу майбутніх педагогів на засвоєнні термінів, понять та їх сутнісних характеристик, при чому нерідко оминаючи безпосередній зв'язок з внутрішніми і зовнішніми механізмами процесу організації науково-дослідної роботи як одного з домінуючих типів їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності;

– на лекційних та семінарських заняттях (у чотирьох-п'яти випадках з десяти), на жаль, домінують пасивні й репродуктивні форми і методи організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Взаємоузгодженість цих форм організації в напрямі забезпечення дієвості науково-дослідницької діяль-

ності сприяє високій результативності знань студентів. Це пояснюється тим, що кожна форма визначає певну специфіку функціонування окресленої діяльності, що зрештою впливає на характер відтворення засвоєних знань. Так, зміна соціального замовлення суспільства вимагає і кардинальної зміни пріоритетних цілей професійної підготовки фахівців: крім функцій трансляції знань, повинні реалізовуватися функції розвитку та саморозвитку, які сприяють підготовці спеціалістів з інноваційним мисленням. Значний потенціал у вирішенні означених завдань належить створенню й побудові такого рефлексивно-інноваційного середовища, в якому розгортатиметься продуктивна взаємодія викладача і студента на основі педагогіки організації життєвого простору особистості;

– викладачам (35%) бракує наукових компетенцій і майстерності грамотно визначати мету наукового дослідження, знаходити разом зі студентами шляхи та засоби її реалізації, усвідомлено орієнтуватись не лише на пряму трансляцію знань, але й на визначення та вибір тих педагогічних технологій, які зможуть забезпечити результат наукового пошуку. А це, у свою чергу, вимагає від викладачів компетентності у вибраній галузі, постійного самовдосконалення та самовиховання.

Більшістю викладачів (77,4%) зазначено, що посиленню ефективних та дієвих факторів впливу на успішну дослідницьку діяльність студентів сприятиме система *поетапного розвитку та реалізації наукового потенціалу* не тільки майбутніх педагогів, а й адресна допомога самим викладачам, а саме:

– ознайомлення професорсько-викладацького складу з теоретичними положеннями особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення з метою досягнення ними прогнозованого наукового успіху; теоретичними підходами до обґрунтування діяльності педагога-дослідника й аналізу практичного досвіду його підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі;

– узагальнення здобутків передового педагогічного досвіду організації науково-дослідної роботи студентів, спрямованого на пошукову активність викладача, що передбачає підвищення їх компетентності, популяризація та залучення до різноманітних форм наукової творчості, розвитку інтересу до фундаментальних досліджень.

Аналіз результатів діагностування щодо труднощів, які виникають у процесі організації науково-дослідної роботи з майбутніми педагогами показав, що деякі з них є спільними для всіх його учасників (і викладачів, і студентів). Втім, найскладнішим для викладачів було подолання психологічних бар'єрів (32%); низький рівень дослідницьких умінь і навичок (18%); більшість працюючих викладачів (72,6%) постійно відчувають "тиск стандартів"; 68,4% респондентів налаштована на традиційність, так звану "класичність" форм організації НДРС; 16,9% – стикаються з комунікативними труднощами; деякі викладачі (13,2%) зазначили однією з труднощів відсутність колективу однодумців. Отже, результати цієї фази констатувального експерименту переконують нас у тому, що саме від ступеня зазначених труднощів залежить характер процесу організації науково-дослідної роботи студентів та активізація інтелектуального й наукового потенціалів нового покоління майбутніх педагогів.

Заключну – третю – фазу педагогічного експерименту було розпочато цілеспрямованими бесідами з учителями дослідних шкіл з метою складання цілісної картини процесу педагогічної діяльності: оволодіння ними дослідницькими знаннями та вміннями; розуміння значення та сутності науково-дослідницького підходу в професійній діяльності; опанування ними структурою й цінностями

науково-дослідницької культури; формування відповідних природі науково-дослідницької діяльності якостей і рис, способів спілкування й поведінки тощо.

Дев'яносто педагогів дослідних шкіл відповідали на питання відкритої анкети “Чи вважаєте Ви наявність дослідницьких умінь учителя обов'язковою умовою його ефективної та продуктивної діяльності?”. Відповіді “так” зазначили 83% педагогів, решта – з різними умовностями вважали ці вміння бажаними. Отримані результати підтверджують актуальність і доцільність вивчення цієї проблеми.

Для встановлення наявності дослідницької позиції у вчителів нами було запропоновано низку запитань (в опитуванні взяло участь 180 осіб):

1. Як би ви оцінили вплив педагогічного ВНЗ на ваші життєві плани?
2. Які ж труднощі заважають освітянам у здійсненні науково-дослідницької діяльності? Від чого вони залежать?
3. Назвіть форму наукової роботи, яка виявляється для Вас найбільш важкою, і форму, яка є найбільш цікавою?
4. Чи згодні Ви з думкою, щоб відповідати сучасним вимогам, необхідно систематизувати, поповнювати і вдосконалювати свої теоретико-методологічні знання, займатися дослідницькою діяльністю?
5. Чи дійсно володіння методологією наукового пізнання, теорією і технологією професійної творчості дає вчителю змогу продуктивно вирішувати педагогічні проблеми?
6. Чи згодні Ви, що ефективному здійсненню вчителем дослідницької функції в освітньому процесі сприяє розвиток у нього спеціальних здібностей?
7. Чи сприяє науково-дослідницька діяльність вчителів розвитку і зростанню його професійних і особистісних якостей?

На жаль, аналізуючи отримані відповіді, ми дійшли висновку, що майже кожен десятий учитель відчував брак термінів і дефініцій у спілкуванні, частина респондентів (31%) зауважують, що “наукою мають займатися учені, а педагог має вчити дітей і встигати за новими вимогами програми”, 45% вчителів відзначають, що “формалізм системи організації НДРС у процесі фахової підготовки не дав їм змоги залучатися до систематичної наукової діяльності, а все це мало епізодичний характер”, 14% опитаних зазначили свою повну неспроможність щодо цього виду діяльності.

Як бачимо, результати діагностичного експерименту підтвердили, що у вчителів відсутній стійкий інтерес до науково-пошукової діяльності; характерна повна або часткова відсутність дослідницької позиції, навичок здійснення науково-дослідницької діяльності; педагоги не володіють повною мірою методологічними і теоретичними знаннями, навичками застосування методів педагогічних досліджень, систематизацією та узагальненням достовірних даних; їх професійна підготовка недостатня до здійснення наукових досліджень як у методологічному, інформаційно-пошуковому, так і процедурно-операційному аспектах.

Отже, *рефлексивно-аналітичний компонент* сформованості готовності до здійснення науково-дослідницького підходу в професійно-педагогічній діяльності майбутнього фахівця репрезентований такими показниками:

- повнота прояву дослідницької активності;
- визначення оптимальних способів вирішення поставлених завдань, прогнозування наближених і віддалених результатів їх виконання;
- адекватна самооцінка, саморегуляція поведінки;

- асертивність як необхідна для реалізації наукового потенціалу майбутнього педагога якість;
- моделювання системи педагогічного самоаналізу, що стосуються особистісних і діяльнісних характеристик майбутнього фахівця.

Оскільки основною ланкою в підготовці майбутніх педагогів є вища школа, а провідною умовою успішності – інтеграція змісту професійної підготовки з науково-дослідною роботою студентів як успішного шляху наближення їх до професіоналізму, то *пріоритетною* метою будь-якого вищого педагогічного навчального закладу буде підготовка *педагога-дослідника* – цілеспрямованого, творчого, динамічного вчителя, який знає свій предмет, вміє спостерігати й досліджувати нові його грані, вирізняється оригінальним і високоефективним підходом до вирішення навчально-виховних завдань та досягає значних успіхів у професійній діяльності.

**Висновки.** Проведене дослідження дало підстави для висновку про те, що проблема організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у ВНЗ є дійсно актуальною. Найбільш імовірні шляхи подолання цих труднощів і недоліків полягають у розробці та втіленні авторської експериментальної програми оновлення якості професійної підготовки майбутніх педагогів засобами науково-дослідної роботи, що і буде нами висвітлено в наступних наукових пошуках.

#### **Список використаної літератури**

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність / І.А. Зязюн // Витоки педагогічної майстерності. Серія. Педагогічні науки. – Полтава, 2008. – Вип. 4. – С. 21–31.
2. Казанцева Л.А. Исследовательский метод в условиях гуманизации образования / Л.А. Казанцева. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1999. – 135 с.
3. Калашникова Т.В. Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.В. Калашникова. – Якутск, 2002. – 164 с.
4. Торгашина Т.Ф. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Ф. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2013.*

#### **Сущенко Л.А. Организация научно-исследовательской работы будущих педагогов по диагностике препятствий на пути к профессионализму**

*Раскрыты особенности организации научно-исследовательской работы будущих педагогов по диагностике препятствий на пути к профессионализму; разработана совокупность диагностических методик с целью выяснения осознания стратегической важности готовности будущего педагога к поисково-исследовательской профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *организация, научно-исследовательская работа, будущий педагог, диагностика, профессионализм.*

#### **Sushchenko L. Organization of research work for future teachers to diagnose barriers to professionalism**

*The features of the organization of scientific research of the future teachers to diagnose barriers to professionalism, developed a set of diagnostic methods in order to clarify understanding of the strategic importance of future teachers ready to search and research careers.*

**Key words:** *business, science and research, the future teacher, diagnosis.*

## РОЗВИТОК РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ

*Статтю присвячено аналізу розвитку реформаторської педагогіки. Розгляду педагогічних поглядів і діяльності педагогів-реформаторів.*

**Ключові слова:** *інтернаціональний рух, реформаторська педагогіка, прогресивні реформаторські ідеї, “нові школи”.*

Аналіз реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. дуже важливий для розвитку сучасного виховання. Статті, книжки і монографії деяких педагогів-реформаторів того часу актуальні й зараз, їх треба продовжувати вивчати та аналізувати.

**Мета статті** – проаналізувати передумови виникнення реформаторської педагогіки як інтернаціонального руху, розглянути педагогічні погляди деяких педагогів-реформаторів. Зокрема, розглянути вплив педагогічних ідей Л.М. Толстого на розвиток реформаторської педагогіки.

Сучасні вчені ряду країн світу (Р. Рамзей, Л. Сміт, Б. Тейлор та ін.) працюють над створенням глобальної моделі “холістичної” (цілісної) школи ХХІ ст., педагогічних ідей минулих століть.

До таких ідей вони зараховують, перш за все, ті, що були вироблені теорією і практикою реформаторської педагогіки наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.: навчання шляхом діяльності, навчання через пізнання самого себе.

Саме поняття “реформаторська педагогіка” зазвичай вживається у педагогічному звороті відносно характеристики прогресивної німецької педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. Однак як педагогічне явище вона безумовно мала інтернаціональний характер. Цей історичний період характеризується у країнах Західної Європи взагалі, та в Німеччині зокрема, виникненням і розвитком широкого суспільно – педагогічного руху за реорганізацією системи народної освіти, яка не відповідала вимогам часу. Стара гербартианська “школа навчання” підпадала під гостру критику, до центру уваги висували проблему вільного розвитку особистості на основі гуманних методів навчання й виховання. Один із відомих педагогів – реформаторів Німеччини П. Гехеб, засновник Оденвальдської школи зазначав: “Я не хочу критикувати вчителів державних шкіл, серед них є, звичайно, багато талановитих людей, якими керують найкращі наміри. Державні школи являють собою навчальні заклади, де в класах інколи дуже тісно, а контакт між дорослими і молоддю вельми поверховий. Повний же розвиток дитина може отримати лише в органічному поєднанні життя і праці”.

Найкращі ідеї цього “педагогічного Ренесансу” знайшли своє втілення у практиці роботи ряду шкіл, які існують і зараз як експериментальні асоційовані навчально-виховні заклади ЮНЕСКО, довівши на практиці свою життєздатність.<sup>1</sup>

В інтернаціональному педагогічному русі реформи школи відомий німецький історик педагогіки В. Флітнер виділяє три основні стадії:



1) кінець XIX ст. – критика старих шкіл та ізолювані один від одного педагогічні досвіди окремих реформаторів;

2) 1912–1924 рр. – виведення педагогічних досвідів реформаторів з їх ізоляції та початок створення педагогічного досвідного поля в Західній Європі;

3) з 1924 р. і до наступу фашизму на передові демократичні починання. Це спроби теоретичного узагальнення педагогічних ідей реформаторів і значного поширення прогресивного педагогічного досвіду.

Значення початкових фаз полягло в індокренації, відборі та реалізації передових методик навчання і виховання. Головним у третій стадії було порівняння досягнень передового педагогічного досвіду різних країн, пропаганда методичних знахідок, які були вироблені педагогами всього світу.

Один із найвидатніших дослідників педагогіки реформи ФРН Г. Рьорс виділяє також і четверту стадію розвитку реформаторської педагогіки, яка не переривалась у роки фашизму в окремих країнах, а постійно розвивалась із третьою в педагогічних досвідах Д. Дьюї, У. Кілпатрика, Б. Канта. Четверта стадія (середина 30-х – початок 40-х рр. посилилася до 50-х рр. XX ст.) – період критики окремих ідей реформаторської педагогіки.

Свого найбільшого розвитку реформаторська педагогіка досягла в Німеччині, чому сприяла суспільно-політична ситуація, яка склалася там у кінці XIX ст.: об'єднання Німеччини в єдину німецьку державу під егідою Пруссії, курс О. Бісмарка та Вільгельма II на пробудження національної самосвідомості німців як громадян єдиної країни [8].

Своє вираження у культурному житті суспільства ці ідеї знайшли в творах П. Лагарпа, Ю. Лангбена, М. Лацаруса, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера. М. Лацарус розпочав свою академічну кар'єру в Берлінському університеті з публікації в 1880 р. відомого твору “Моральне право Пруссії в Німеччині”.

Німеччина, яка прагнула до зміцнення своїх позицій на світовому ринку, мала потребу в талановитих та умілих виробниках товарів, котрі могли б не тільки запропонувати вироби, котрі відповідають світовим стандартам, а й значною мірою, переважаючи їх, що потребувало, насамперед, передування всієї системи народної освіти, починаючи з елементарної народної школи і закінчуючи університетом.

Перегляд старих державних систем здійснювався у Німеччині на основі моделей, які були модифіковані відповідно до вимог нового часу, ідей та досвіду Ж.-Ж. Руссо і Й.Г. Песталоцці, які були орієнтирами на шляху інтернаціонального педагогічного експериментування.

Але критику культурно-соціальних основ життя суспільства П. Лагарпа, Ю. Лангбена, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера необхідно звернути увагу тому, що вона виразила лейтмотиви інтернаціональної реформаторської педагогіки та зорієнтувала її на педагогічні концепції й досвід Ж.-Ж. Руссо і Й.Г. Песталоцці. Їх вплив простежується практично в усіх педагогів-реформаторів.

Понад 70 років педагоги всього світу сперечаються про те, звідки і коли точно почався реформаторський рух у педагогіці в історичному аспекті, наводячи переконливі докази на користь своїх аргументованих доводів. Так, наприклад, Г. Рьорс зазначає: “якщо говорити про його суто хронологічні рамки, то першими, хто стояв біля джерел реформаторської педагогіки кінця XIX – на початку XX ст., слід вважати Л.М. Толстого (1828–1910), Метью Арнольда (1846–1924),

Вільяма Джеймса (1840–1910) Стенлі Холла (1846–1924), Джона Дьюї (1859–1952), Марію Монтесорі (1870–1952), Овіда Дек ралі (1871–1932), П.П. Блонського (1884–1941)”.

Предтечею реформаторської педагогіки, за думкою багатьох учених-педагогів, є Яснополянська школа Л.М. Толстого. Його педагогічні твори з'явилися як німецькою, так і англійською мовою в 1902 р., хоча його найважливіші реформаторські твори, такі як “Школа в Ясній Полянці в листопаді і грудні 1962 року” були передруковані в тому самому році із журналу “Ясна Поляна” в Англії, Німеччині, Франції тощо. У цих творах Л.М. Толстой піддав критиці культурно-соціальні основи суспільства. Відомий філософ-богослов В.В. Зеньковський відзначає: “Так, коли в 16 років Толстой “зруйнував” у собі традиційні погляди, він пристрасно захопився Руссо і носив на шиї медальйон з портретом Руссо (замість хреста)... У всякому разі, від Руссо Толстой перейняв той культ всього “природного”, те підозріле і недовірливе ставлення до сучасності, яке поступово перейшло до усипливої критики будь-якої культури <...> Толстой не тільки був під впливом Руссо: тут наявна конгеніальність двох розумів. Насіння, яке заронив Руссо, дало б викласти всі переконання Толстого; з відомим правом можна було б викласти всі переконання Толстого під знаком його руссоїзму – настільки вплив Шопенгауера”. В.В. Зеньковський звертає особливу увагу на те, що “Толстой став навіть, видавати спеціальний педагогічний журнал, де друкував свої оригінальні статті, які викликали (дещо пізніше) цілу течію “толстовської педагогіки” в різних країнах (пізніше за всіх – в Росії)” [9].

Цю саму думку підкреслив С.С. Соловейчик у своїй статті про Л.М. Толстого: “Перше слово про “вільну школу” належало Толстому. Потім ця ідея буде підхоплена десятками педагогів на Заході, розроблена, перетворена в томи вчених – професорів, перевернена до невпізнання і повернеться до Росії, як ідея західна: Але тільки можна пишатися, що перша вільна школа була відкрита саме в Росії, що російська педагогіка випередила педагогіку цілого світу на півстоліття. Бо школи, подібної до Яснополянської, не було в ті часи ані в Європі, ані в Америці”.

У цьому аспекті заслуговує особливого розгляду дослідження Л.Ю. Стрелкової, яке було присвячено талановитому сільському педагогу, колишньому професору Московського університету, що залишив кафедру на знак протесту проти репресій щодо студентів і викладачів 1866 р., С.А. Рачинському та його школам – інтернатам у селі, де розвивались нарядні промисли. Далі вона стверджує, що в 1900 р. “ці вироби (з лози, соломи, очерету) вихованців школи Рачинського були представлені в Парижі; відомість педагога та його шкіл переступила межі Росії. Досвід С.А. Рачинського почали вивчати в Англії, де за таким зразком виникли Аббатсхолмська (1899) та Бідельська (1892) так звані “Нові школи””. При цьому автор не посилається на певні джерела російською чи іноземною мовами, що дало б їй змогу дійти такого висновку відносно одного з кардинальних питань реформаторського руху.

Проведений нами аналіз праці С. Рейді, засновника Аббатсхолмської школи, дійсно, першої в Європі “нової” реформованої школи, якого називали “дідусем” “Сільських виховних будинків” та його співпрацівника А. Бедлі, керівника другої “нової” школи в Біделсі, не підтвердив їх зацікавленості до шкіл і особистості С.А. Рачинського, оскільки вони не містять жодної згадки про них.

У своїй монографії “Реформаторська педагогіка. Джерела та розвиток” Г. Рьорс пише: “Слід підкреслити, що вплив реформаторських ідей у педагогіці Толстого був незвичайно поширеним у країнах Західної Європи, особливо порівняно з обмеженим впливом педагогічних поглядів Ушинського вєнзеля”. Як бачимо з наведеного вище висловлювання, про С.А. Рачинського та його досвід у Західній Європі авторитетним дослідникам педагогіки реформи кінця ХІХ – початку ХХ ст. практично нічого не було відомо, бо в монографії його ім’я не згадується.

Великий вплив на розвиток реформаторської педагогіки в Західній Європі, крім Л.М. Толстого, справила шведська письменниця і педагог Е. Кей, яку називали “глашатаєм педагогіки реформи”, та ті гуманні педагогічні вимоги, котрі вона висунула у своїй відомій книзі “Вік дитини” (1900). В. Джеймс, Д. Дьюї, М. Монтесорі, С. Холл відзначали її великий вплив на їх педагогічні погляди, майже такий, як і вплив Ж.-Ж. Руссо, завдяки якому рух реформаторської педагогіки та його окремі напрями називали неоруссизмом [10].

**Висновки.** Отже, біля витоків руху реформаторської педагогіки стоять такі письменники та педагоги, як М. Арнольд, О. Дек, В. Джеймс, М. Монтесорі, С. Холл та ін., зокрема Л.М. Толстой. Його твори перекладені на багато мов та стали предметом для дослідження багатьох учених. Прикладом його поглядів стала Яснополянська школа, вона була першою “ новою школою”, а вже потім такі школи з’явилися в Європі.

#### **Список використаної літератури**

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н.В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – С. 34.
2. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917–1991 рр.) / М.М. Окса. – К., 1997. – С. 196.
3. Окса М.М. Ретроспективні генези і сучасні тенденції розвитку експериментальних навчально-виховних закладів Німеччини : монографія / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2005. – 96 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

#### **Торбунова Н.В. Развитие реформаторской педагогики как интернационального педагогического движения**

*Статья посвящена анализу развития реформаторской педагогики, рассмотрению педагогических взглядов и деятельности педагогов-реформаторов.*

**Ключевые слова:** *интернациональное движение, реформаторская педагогика, прогрессивные реформаторские идеи, “новые школы”.*

#### **Torbunova N.V. The development of reform pedagogy as international educational movement**

*The article analyzes the development of reform pedagogy. Consideration of educational views and activities of pedagogy-reformers.*

**Key words:** *international movement Reformed pedagogy, progressive reform ideas, “new school”.*

### КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

*Статтю присвячено аналізу та визначенню таких понять, як “мовлення”, “культура мовлення”, “культура професійного мовлення”, “комунікативні ознаки професійної культури мовлення фармацевтів” у процесі вивчення іноземної мови.*

**Ключові слова:** мовлення, фахове мовлення, культура професійного мовлення, критерії професійної культури мовлення фармацевтів.

Сьогодні одним із базових компонентів підготовки майбутніх фахівців є формування та розвиток мовленнєвої культури. Майбутній фармацевт має володіти нормами культури мовлення; користуватися фаховою термінологією; здійснювати комунікацію, доречно використовуючи власне лексику та слова іншомовного походження; працювати зі спеціальною (фаховою) літературою; вільно користуватися різними функціональними стилями та їх підстилями у професійному вжитку; поповнювати й активно використовувати особистий термінологічний словник; орієнтуватися у типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування; мати навички спонтанного мовлення; аналізувати власне мовлення з позиції нормативності й оптимальності використаних мовних засобів.<sup>1</sup>

Професійне мовлення має передбачати формування системи інтегрованих професійних знань і вмінь, зокрема мовної спеціалізації, найтіснішого зв'язку курсу мови з профілюючими дисциплінами, насамперед, у координації викладання фахових дисциплін та української мови. Врахування міждисциплінарних зв'язків є одним зі способів паралельного та взаємопов'язаного навчання мови і професії. Процес інтеграції знань, головною передумовою якого є професійна мотивація, визначає нові підходи до розбудови засад підготовки спеціаліста, де професійне мовлення є засобом його реалізації.

Безумовно, викладачі всіх навчальних дисциплін стежать за мовою студентів: пояснюють значення нових слів, рецензують усні відповіді, виправляють мовленнєві помилки, проте лише на заняттях з іноземної мови студенти можуть набути усвідомленого мовленнєвого досвіду, а це сприяє формуванню загальної культури майбутнього фармацевта.

Головною метою є формування у студентів високого рівня інтелекту, розвитку особистісних якостей, оскільки значущість знань може усвідомити лише людина з високим рівнем мовленнєвої культури.

Оволодіння мовленнєвими вміннями й навичками, з нашої точки зору, повинно стати шляхом до здатності за допомогою мовних засобів розв'язувати комунікативні завдання у конкретних ситуаціях професійного спілкування.

**Мета статті** – проаналізувати комунікативні ознаки культури мовлення майбутніх фармацевтів.

Мова і культура перебувають в одній поняттєвій площині та як духовні вартості органічно пов'язані між собою. Слово культура (від лат. cultura – до-

гляд, освіта, розвиток) означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створило людство протягом своєї історії. Мова – це прояв культури. “Мова утримує в одному духовному полі національної культури всіх представників певного народу і на його території, і за її межами. Вона цементує всі явища культури, є їх концентрованим виявом”. Плакаючи мову, дбаючи про її розвиток, оберігаючи її самобутність, ми зберігаємо національну культуру [1, с. 76].

Культура мови – галузь мовознавства, що займається утвердженням (кодифікацією) норм на всіх мовних рівнях. Використовуючи відомості історії англійської літературної мови, граматики, лексикології, словотвору, стилістики, культура мови виробляє наукові критерії в оцінюванні мовних явищ, виявляє тенденції розвитку мовної системи, проводить цілеспрямовану мовну політику, сприяє втіленню норм у мовну практику. Культура мови має регулювальну функцію, адже пропагує нормативність, забезпечує стабільність, рівновагу мови, хоча водночас живить її, оновлює. Вона діє між літературною мовою і діалектами, народно-розмовною, між усною та писемною формами. Культура мови невіддільна від практичної стилістики, яка досліджує і визначає оптимальність вибору тих чи інших мовних одиниць залежно від мети та ситуації мовлення.

Культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункність, багатство та доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету. Виділяють такі основні аспекти вияву культури мовлення: нормативність (дотримання всіх правил усного і писемного мовлення); адекватність (точність висловлювань, ясність і зрозумілість мовлення); естетичність (використання експресивно-стилістичних засобів мови, які роблять мовлення багатим і виразним); поліфункціональність (забезпечення застосування мови у різних сферах життєдіяльності) [2, с. 18].

Висока культура мовлення означає досконале володіння літературною мовою у процесі спілкування та мовленнєву майстерність. Основними якісними комунікативними ознаками (критеріями) культури мовлення є правильність, точність, логічність, змістовність, доречність, багатство, виразність, чистота.

Правильність – одна з визначальних ознак культури мовлення. Мова має свої закони розвитку, які відображаються у мовних нормах. Вільно володіти мовою – означає засвоїти літературні норми, які діють у мовній системі. До них належать правильна вимова звуків і звукових комплексів, правила наголошування слів, лексико-фразеологічна, граматична, синтаксична нормативність, написання відповідно до правописних і пунктуаційних норм.

Про деяких людей говорять, що вони мають чуття мови. “Чуття мови” означає наявність природних, вроджених здібностей до мови, вміння відчувати правильність чи неправильність слова, вислову, граматичної форми [3, с. 131]. Це чуття можна виховати в собі тільки одним шляхом – вдосконалюючи власне мовлення.

Точність пов’язується з ясністю мислення, а також зі знанням предмета мовлення і значення слова. Уміння виражати думки адекватно до предмета чи явища дійсності зумовлюється знанням об’єктивної дійсності, постійним прагненням пізнавати реальний світ, а також знанням мови. Мовлення буде точним, якщо вжиті слова повністю відповідатимуть усталеним у цей період розвитку мови їхнім лексичним значенням. Розуміння предметно-понятійної віднесеності

слова, його емоційно-експресивного забарвлення, місця у стилістичній палітрі, сполучуваності з іншими словами – усе це в комплексі дає нам знання слова, вміння виокремити його з мовної системи. Точність досягається не лише на лексико-семантичному рівні, вона тісно пов'язана з граматичним (особливо синтаксичним) рівнем. Правильний словолад – це “душа зрозумілості мови” (І. Огієнко). Треба так побудувати речення, щоб воно було зрозумілим без напруження думки. Отже, точність – це уважне ставлення до мови, правильний вибір слова, добре знання відтінків значень слів-синонімів, правильне вживання фразеологізмів, крилатих висловів, чіткість синтаксично-сміслових зв'язків між членами речення.

Точність мовлення залежить від інтелектуального рівня мовця, багатства його активного словникового запасу, ерудиції, володіння логікою думки, законами її мовного вираження. Точність визначається й етикою мовця. Саме повага до співрозмовника не дасть змоги погано знати предмет розмови. Точність у різних стилях мови виявляється по-різному. У науковому – це одна з найперших вимог до тексту, до вживання термінів. Недаремно деякі науки називають точними. Точність у науці – пряма, емоційно-нейтральна.

Точність в офіційно-діловому стилі реалізується передусім на лексичному рівні, тобто виявляється на рівні слововживання і пов'язана з урахуванням таких мовних явищ, як багатозначність, синонімія, омонімія, паронімія. Художня точність відображає художньо-образне сприйняття світу, підпорядкована певній пізнавальній та естетичній меті. Неточність у розмовному мовленні компенсує ситуація спілкування, міміка, жести.

Дотримання такої ознаки культури мовлення, як логічність, означає логічно правильне мовлення, розумне, послідовне, у якому є внутрішня закономірність, котре відповідає законам логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності. Логіка (від грец. – проза, наука про умовивід) – прийоми, методи мислення, за допомогою яких формується істина. Логічність виявляється на рівні мислення, залежить від ступеня володіння прийомами розумової діяльності. Логічність пов'язана з точністю мовлення на всіх мовних рівнях, тобто знаннями мови. Правильні, конструктивні думки і добре знання мови породжують логічно правильне мовлення. Розрізняють предметну логічність, що полягає у відповідності сміслових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням, що існують між предметами та явищами об'єктивної дійсності, і понятійну логічність, яка є відображенням структури логічної думки та її логічного розвитку в семантичних зв'язках елементів мови у мовленні.

Логічність – поняття загальномовне. Це ознака кожного функціонального стилю. У науковому стилі суворо дотримуються логіки викладу, вона “відкрита”, адже ми простежуємо хід пізнавальної діяльності мовця і процес пошуку істини. В офіційно-діловому – це несуперечливість, логічно правильна будова тексту, послідовність, смістова погодженість частин тощо. У розмовному стилі нелогічність компенсує ситуація мовлення. Змістовність мовлення передбачає глибоке осмислення теми й головної думки висловлювання, детальне ознайомлення з різнобічною інформацією із цієї теми, вміння добирати потрібний матеріал і підпорядковувати його обраній темі, а також повноту розкриття теми без марнослів'я чи багатослів'я [4, с. 42].

Доречність – це добір мовних засобів, що відповідає змістові, характерові, експресії, меті повідомлення. Доречність мовлення – це врахування ситуації мо-

влення, комунікативних завдань, складу слухачів (читачів), їхнього стану, настрою, зацікавлень. По-іншому цю вимогу можна назвати комунікативною доцільністю. Передусім це використання належних мовних засобів, досягнення стильової відповідності. Наприклад, стандартні типові вислови-кліше доречні у діловому мовленні, але зовсім недоречні в розмовному. У наукових текстах недоречною буде експресивна, емоційно-образна лексика, адже там панують терміни, мова формул, графіків, схем тощо. Доречність – це і вміння вибрати форму спілкування (монолог, діалог, полілог), тон, інтонацію спілкування, намагання бути тактовним. Мовознавець Н. Бабич пропонує розкривати поняття “доречність” з усвідомлення значення часто вживаної сполуки “до речі”: “Кожний історичний і кожний конкретний сучасний момент, кожен предмет мовлення і кожен співрозмовник вимагають нетотожних мовних засобів для свого вираження. Тому мовлення має бути гнучким, динамічним, функціонально мобільним”. Стильова, контекстуальна, ситуаційна доречність свідчатиме про правильну мовленнєву поведінку.

Показник багатства мовлення – великий обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій. Багатство – це естетично привабливе мовлення, що відображає вміння застосувати тропи, образно-емоційну лексику, стійкі вислови, урізноманітнити мову синонімами, знання синтаксичних виражальних засобів. Мати “дар слова” – означає вміти так організувати своє мовлення, щоб воно вплинуло на людину не лише змістом, а й своєю формою, чутливим моментом, щоб принести задоволення тим, на кого це мовлення спрямоване.

Виразність – це невід’ємна складова культури мовлення, що означає використання невичерпних ресурсів виражальних засобів мови і лежить в основі мистецтва володіння словом. Виразність мовлення забезпечується виразністю дикції та чіткістю вимови. Великою мірою це вміння застосовувати виражальні засоби звукового мовлення: логічний наголос, видозміни голосу, паузи, емоційну тональність, що передає настрій, оцінку, викликає потрібне сприйняття. Технічні чинники виразності – дихання, інтонація, темп, жест, міміка. Виразність мовлення – це “душа” мовлення, засіб самовираження.

Велике значення має чистота мовлення. Мова тоді буде чистою, коли буде правильно звучати, коли вживатимуться тільки літературно-нормативні слова і словосполучення, будуть правильні граматичні форми. До виділених комунікативних ознак можна додати й інші, що свідчать про високий рівень культури, бездоганність і зразковість мовлення, уміння використовувати дар слова з усією повнотою: достатність, стислість, чіткість, нестандартність, емоційність, різноманітність, внутрішня істинність, вагомність, щирість та ін.

**Висновки.** Отже, особиста культура мовлення майбутнього фахівця передбачає володіння комунікативними критеріями, такими як: нормативність, правильність, доречність, точність тощо. Для формування мовленнєвих умінь необхідно: навчати іноземної мови професійного спрямування у цілісній системі здобуття студентами фахової освіти, виробляти у студентів навички ретельного добору мовних засобів залежно від мети і завдань висловлювань, стимулювати їх до аналізу та вдосконалення власного мовлення, забезпечувати діяльнісний підхід до формування мовленнєвих навичок у професійному спілкуванні, організувати процес формування мовленнєвих навичок на матеріалі мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, уникаючи надуманості та штучності.

**Список використаної літератури**

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Л., 1990. – 232 с.
2. Пахненко І.І. Методика навчання студентів-словесників професійно-орієнтованого мовлення / І.І. Пахненко. – К., 1995. – 22 с.
3. Семиченко В.А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 152 с.
4. Фрэнк Снелл. Искусство делового общения / Фрэнк Снелл. – М. : Знание, 1990. – 60 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Трегуб С.Е. Коммуникативные признаки культуры говорения будущих фармацевтов**

*Статья посвящена анализу и определению таких понятий, как “говорение”, “профессиональное говорение”, “культура профессионального говорения”, “коммуникативные критерии профессиональной культуры говорения фармацевтов” в процессе изучения иностранного языка.*

**Ключевые слова:** говорение, профессиональное говорение, культура профессионального говорения, критерии профессиональной культуры говорения фармацевтов.

**Trehub S.Ye. Communication features of culture of speaking of future pharmacists**

*The article deals with the analysis and detection of such terms as “speaking”, “professional speaking”, “culture of professional speaking”, “criteria of professional culture speaking of pharmacists” in studying of foreign language.*

**Key words:** speaking, professional speaking, culture of professional speaking, criteria of professional culture speaking of pharmacists.



### ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД

*У статті обґрунтовано, що цілісний підхід до професійно-творчого розвитку є надійною методологічною базою, яка поєднує системний, особистісний, діяльнісний, синергетичний та інші методологічні підходи.*

**Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта, професійно-творчий розвиток, цілісний підхід.

Створення цілісної концепції професійно-творчого розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти передбачає методологічне осмислення проблеми у світлі нових цілей, сенсів і цінностей освіти як формування “духовного обличчя людини” (С.У. Гончаренко). Умовою успішного наукового пошуку методологічних засад професійно-творчого розвитку вчителя в післядипломному педагогічному процесі є глибока рефлексія, детальний опис і конструювання методів вирішення проблеми, яким присвячено цю статтю.<sup>1</sup>

Ми виходимо з положення про те, що професійно-творчий розвиток вчителів має відбуватись на основі єдності певних методологічних підходів, які спираються на відповідні парадигми та зумовлюють методи, способи, засоби здійснення післядипломної освіти педагогів. Таким чином, провідним у дослідженні є поліпарадигмальний підхід, що дає змогу створити цілісну систему вихідних категорій, ідей, положень, категорій та принципів для несуперечливого пояснення логіки професійно-творчого розвитку вчителя, створення наукової основи модернізації післядипломного педагогічного процесу з метою його творчого й духовного збагачення. Такий підхід є оптимальним поєднанням цілісного, системного, діяльнісного, синергетичного, контекстного, гуманістичного, людиноцентрованого, особистісно орієнтованого, культурологічного, аксіологічного, андрагогічного, антропологічного та акмеологічного підходів до післядипломної освіти.

Надійним підґрунтям для дослідження таких складних феноменів, як професійно-творчий розвиток вчителя та система післядипломної педагогічної освіти, є цілісний підхід, який поєднує системний, діяльнісний, синергетичний, особистісний та інші підходи, на що вказують дослідження І.А. Зязюна, В.В. Олійника, Г.П. Щедровицького та ін.

Провідні положення щодо оновлення післядипломного педагогічного процесу на основі системного підходу відображено у працях А.М. Алексюка, Є.С. Барбіної, М.В. Гриньової, Н.В. Кічук, Н.І. Клокар, В.І. Лупич, Л. Нечепоренко, В.В. Олійника, В.В. Пашкова, В. Пекельної, Н.Г. Протасової, В.А. Семиченко, Г.С. Сухобської, Т.І. Сущенко, І.І. Якухно та ін. Акмеологічні теорії розвитку професіоналізму вчителя розглядають О.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та ін. Синергетичний підхід як методологію сучасної післядипломної педагогічної освіти вивчають В.Ю. Арешонков, М.І. Романенко, Н.Г. Протасова та ін.

Недостатнє висвітлення специфіки професійно-творчого розвитку на засадах цілісного підходу зумовлює актуальність цієї статті та її *мету*: обґрунтувати доцільність цілісного підходу до професійно-творчого розвитку вчителя та розкрити його особливості.

Винятково важливу роль цілісного підходу до вивчення педагогічних явищ підкреслює І.А. Зязюн, на його думку, “необхідність цілісності завжди бажана в реалізації кожного із популярних методологічних підходів, а також, що не менш важливо, цілісності усїєї системи цих підходів” [2, с. 22]. Науковець визначає пріоритет уваги до цілісних властивостей досліджуваного феномену, “властивостей, що є бажаним результатом взаємодії у їх сукупності, не тотожних можливостям у їх окремоті” [2, с. 22].

Цілісний підхід є базовим методологічним принципом дослідження професійно-творчого розвитку вчителя як багатоаспектного процесу та системи післядипломної освіти як складноорганізованої системи. Професійно-творчий розвиток вчителя як процес, що відображає становлення фахівця як суб’єкта творчості, самопроєктування та самовдосконалення, характеризується цілісністю, проникненням в усі підструктури особистості, яка накопичує та вивільнює професійні, особистісні, творчі, духовні потенціали. Будучи цілісним явищем, духовний потенціал є запорукою цілісності людини. Так, В.М. Вакуленко розглядає духовність як системоутворювальний елемент людської цілісності.

Системний підхід до вивчення професійно-творчого розвитку вчителів пов’язаний із відображенням розгалуженої структури системи післядипломної педагогічної освіти, складових підсистем, внутрішніх та зовнішніх взаємозв’язків, специфіки входження до більш загальних систем, а також розглядає систему векторів розвитку вчителя як творця й професіонала.

Базуючись на системному підході, ми розглядаємо професійно-творчий розвиток вчителя як процес саморозгортання потенціалів особистості, спосіб самоактуалізації професійного потенціалу вчителя, складовими якого є особистісний, творчий та духовний потенціали у взаємозв’язку “я можу, вмію, здатен”.

Професійно-творчий розвиток, відповідно до наукової позиції Т.О. Кореня, є динамічною, процесуальною системою, в якій виокремлюються певні етапи [4]. Розуміючи професійно-творчий розвиток як самореалізацію потенціалів особистості вчителя в професійній діяльності творчого характеру, ми звертаємося до висновків Е.О. Помиткіна про представленість потенціалів особистості в усіх її підструктурах.

Тому, виокремлюючи структурні компоненти професійно-творчого розвитку вчителя та їх взаємозв’язки, ми звертаємося до теорій В.М. Мясіщева, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, А.В. Петровського, К.К. Платонова, І.А. Зязюна, І.Д. Беха, В.В. Рибалки, О.М. Ткаченко, В.А. Роменця та інших для висвітлення особистісних властивостей, які зумовлюють розвиток, самореалізацію, вчинки вчителя. Як єдине ціле, на думку В.В. Мясіщева, особистість репрезентує систему ставлень людини до навколишньої дійсності, систему, яка становить сутність її духовного потенціалу. Потенційне в особистості вчений характеризує як набуті або природжені потенціали реакцій і дій (здібності, знання, навички разом з розумом як потенціалом осмислення ставлень) [7, с. 143]. Він зазначає, що потенціали функціональних можливостей та ставлень особистості вплива-

ють із індивідуального та суспільного досвіду та визначають кожен момент точної реакції [5, с. 17].

Визначення структури особистості дає змогу охарактеризувати загальні зв'язки між компонентами професійно-творчого розвитку, визначити їх ієрархію (субординацію), подати узагальнену модель професійно-творчого розвитку вчителя як єдиного цілого.

Так, відповідно до концепції особистості Г.С. Костюка, ми розглядаємо свідомість і самосвідомість визначальними компонентами особистості для розвитку духовних, творчих, професійних потенцій. Базуючись на теорії А.В. Петровського, ми зосереджуємо науковий пошук на дослідженні інтраіндивідуальних, інтеріндивідуальних та надіндивідуальних систем особистості як основи розвитку внутрішніх (пізнавальних, ціннісних, емоційних тощо) проявів особистості вчителя, його самовияву в міжіндивідуальній взаємодії та внесках особистості у створення духовного, творчого, професійного потенціалів інших людей.

На основі цілісного та системного підходів необхідним є не тільки вивчення сутності педагогічних явищ, а й проектування їх розвитку. Розвиток духовності людини, як вважає В.М. Вакуленко, залежить не стільки від ступеня розвитку її компонентів (емоційного, ціннісного, мотиваційного тощо), скільки від міри їх інтеграції. Як свідчать експериментальні дослідження О.М. Ананьєва [1, с. 9], нерівномірність змін у різних підструктурах особистості спричинює внутрішню суперечність, яка запускає механізм їх інтеграції, що забезпечує розвиток як цілісний процес. На нашу думку, професійно-творчий розвиток постає як процес коеволуції – взаємозумовлених змін елементів, складових цілісної системи, що розвивається, на основі механізмів самопізнання, смислоутворення, смислоусвідомлення, самобудівництва тощо.

Утворення та розв'язання внутрішніх суперечностей пов'язане з діяльністю людини. Так суперечності виникають між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем володіння засобами діяльності, необхідної для їх задоволення (випереджальний розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими); між новими пізнавальними цілями завданнями та наявними способами дій, між новими ситуаціями й попереднім досвідом учнів, між усталеними узагальненнями та новими фактами; між бажаним і наявним. Усвідомлення цих суперечностей спонукає людину до діяльності, перетворення не тільки об'єктивної дійсності, а й суб'єктивного, внутрішнього світу. Діяльнісну природу суб'єктивних і об'єктивних форм духовності й творчості підкреслює С.Б. Кримський. Враховуючи сформульований С.Л. Рубінштейном принцип єдності свідомості й діяльності, слід наголосити на особливій актуальності діяльнісного підходу як основи професійно-творчого розвитку вчителя. Діяльнісний підхід привносить свої характеристики до цілей і завдань організації післядипломного освітнього процесу, спрямованого на професійно-творчий розвиток вчителів, а саме ставить акцент на необхідності організації діяльності духовного, морально-ціннісного, естетичного, пізнавального плану (відповідно до основних цінностей Добра, Краси та Істини) внутрішнього та зовнішнього вектора. Відповідно до положень діяльнісного підходу, для моделювання професійно-творчого розвитку необхідно урахування структури діяльності, наприклад, змістової (необхідних знань), операційної (відповідних навичок), емоційно-мотиваційної (позитивного ставлення до засвоєння знань та навичок) сторін. У процесі створення

умов для професійно-творчого розвитку та саморозвитку вчителя актуальним є стимулювання як індивідуальної (за О.М. Леонтьєвим), так і спільної (Б.Ф. Ломовим) діяльності. Зумовленість духовного розвитку суспільною природою людини вказує на необхідність розгляду процесів взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системі післядипломної освіти як фактора професійно-творчого розвитку вчителя.

Багаторівнева, багатокомпонентна структура професійно-творчого розвитку та залежність його від взаємодії з іншими суб'єктами, обставинами, контекстами й іншими факторами свідчить про необхідність застосування синергетичного підходу як такого, що розкриває особливості спільної дії. Запропонований німецьким вченим Г. Хакеном термін "синергетика" [9] у перекладі з давньогрецької означає "співробітництво, спільна дія". Синергетика як наука займається вивченням систем, що складаються з багатьох підсистем, які взаємодіють між собою, досліджує процеси у нестабільних системах. Предметом дослідження синергетики є процеси самоорганізації, спонтанного структуроутворення.

Дослідження Н.Г. Протасовою ключових положень синергетичної методології [6] довело, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати способи розвитку, а необхідно сприяти їх власним тенденціям розвитку. Ця ідея стала однією з ключових у багатьох концепціях розвитку післядипломної педагогічної освіти, концепціях професійного, духовного та творчого розвитку особистості.

Відповідно до синергетичного підходу, професійно-творчий розвиток постає як синергетична система, яка саморозвивається, однак процес саморозвитку потенціалів особистості вчителя опосередкований зв'язками із зовнішнім світом, взаємодією інтуїтивного і логічного начал. Синергетичний підхід до професійно-творчого розвитку педагога базується на стимулюванні його саморозкриття і самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми і самим собою на засадах домінування самоосвіти, самоорганізації, самоуправління. При цьому самоуправління розглядається в контексті вдосконалення й саморозвитку професійного, духовного та творчого потенціалів вчителя, враховуючи його здатність накопичувати і використовувати відповідний досвід.

Професійно-творчий розвиток є відкритою динамічною системою, для якої згубним є "вторгнення" ззовні, атмосфера недовіри, страху, тиску, нездорової конкуренції, однак важливими є сприятливі зовнішні умови, самопідтримка (self-support), створення множинності особистісно значущих, "резонансних зустрічей", що розширюють простір для міжособистісної інтеграції.

Професійно-творче становлення людини є діалогічним та відбувається шляхом взаємодії, духовної зокрема. Основою розуміння сутності такої взаємодії є дослідження М.С. Каганом сутності духовного сприяння, яке він розглядає як нелінійний синергетичний процес визначення духовних цінностей шляхом вільного вибору певних ідеалів, смисложиттєвих установок, "моделей потрібного майбутнього", предметів "віри, надії і любові" [3]. Зважаючи на його висновки, ми схилиємося до думки, що в післядипломному педагогічному процесі важливою є відмова від порушення самоорганізаційної домінанти вчителя, чому сприяє міжсуб'єктний діалог. Ми вважаємо, що духовна взаємодія є різновидом міжособистісної взаємодії, взаємовпливом духовних ідеалів, цінностей, переживань, потреб, інтересів, особистісних смислів, що сприяє саморозумінню, само-

будуванню та самоздійсненню духовних, професійних, творчих потенціалів кожного з її учасників в умовах обміну діями, спілкування, саморозкриття та спрямованості один на одного. В процесі духовної взаємодії поєднується особистісне та діяльнісне, відбувається двосторонній, взаємний обмін духовною активністю, духовне єднання.

Процес професійно-творчого розвитку вчителя активно відбувається в ході творчого вирішення професійних проблем, пов'язаних з навчанням і вихованням дитини. Як вказує С.В. Бондаревська, вчитель має сприяти розумінню дитиною його життєвих цілей і проблем, усвідомленому вибору і прийняттю рішень, самоорганізації та відповідальності. В процесі супроводу духовного сходження дитини відбувається і більш глибоке розуміння вчителем самого себе, власного життя, активізація процесів особистісної самоорганізації.

Процес професійно-творчого розвитку вчителя є цілісною динамічною синергетичною освітньою системою, в центрі якої перебуває особистість вчителя, яка, у свою чергу, є складною самоорганізуючою системою. Для такої системи, яка включає декілька складносистемних компонентів, що утворюють цілісну синергетичну систему, важливим є механізм, який не дає змоги привести систему до руйнування, а саме механізм сумісної діяльності суб'єктів системи, що забезпечує її саморух.

Зміст діяльності викладача системи післядипломної освіти пов'язаний з відображенням і трансляцією спектра ціннісних позицій, який є біфуркаційним; викладач супроводжує вчителя в процесі проходження через точки біфуркації (роздвоєння сценаріїв розвитку системи), вибору одного із можливих аттракторів (сценаріїв розвитку) для зростання рівноваги, досягнення нової якості в рухах динамічної системи при малій зміні її параметрів. Післядипломний освітній процес постає як біфуркаційна модель ланцюжка складних ситуацій вибору між численними варіантами можливих рішень. Особливо якщо справа стосується професійно-творчого розвитку вчителя, який передбачає можливість багатьох варіантів спрямування і поглиблення.

Логіці синергетичного підходу відповідають ідеї про те, що характерною ознакою професійно-творчого розвитку вчителя стає наявність кількох його напрямів; існують можливості організуючого впливу випадковостей, способи виходу з критичних ситуацій, що стимулюють професійно-творчий розвиток, стрибком. Такий "стрибок" змальовує К.Д. Ушинський: "...у невичерпно багатій природі людини існують і такі явища, коли сильне душевне потрясіння, незвичайний порив духу, високе одухотворення – одним ударом винищують закоренілі звички, нібито спалюють своїм вогнем всю попередню історію людини" [8, с. 155].

У процесі професійно-творчого розвитку вчителя важливим є врахування стихійних внутрішніх процесів самовизначення, імпульсивних поривів активності й спонтанних дій. Неможливо передбачити, який саме вплив буде значущим для професійно-творчого розвитку, приведе до "резонансного відгуку".

У такому освітньому процесі існують можливості виникнення нових зв'язків, тенденцій, властивостей, стосунків, що дають змогу стимулювати професійно-творчий розвиток особистості й групи. Необхідною стає активізація абстрактно-логічних та образно-інтуїтивних, раціональних та ірраціональних способів мислення, нелінійного стилю мислення.

Базуючись на ідеї синергетики про виникнення порядку із хаосу, в процесі професійно-творчого розвитку вчителя слід виходити з позиції “управляти, не управляючи”, підштовхувати малим резонансним впливом на один із власних і сприятливих для людини шляхів духовного, професійного й творчого розвитку за умов активізації самоуправління та самопідтримки. В такому процесі або актуалізуються неорганізовані і спонтанні прояви вчителя, або виникає хаос. Відмова від його подолання стає вимогою до викладача системи післядипломної педагогічної освіти. Навпаки, цей хаос слід перетворювати в підґрунтя, що породжує творчість, інновації, дає можливість перейти до конструктивної діяльності. Синергетичний підхід в процесі організації післядипломної педагогічної освіти дає змогу спонукати особистість, переходити до позицій “освіта як самовідкриття”, “співробітництво із собою та іншими”, що особливо актуально для фасилітації професійно-творчого розвитку педагога.

Слушними є ідеї синергетики, що приводять до висновку про таку необхідну умову сприяння духовному, творчому й професійному розвитку, як вчасність освітніх впливів. Дії викладача системи післядипломної освіти мають бути розпочаті в потрібний час у потрібному місці, щоб його вплив був резонансним, а його результати – неочікуваними та значними.

Отже, можна зробити **висновки** про те, що цілісний підхід до професійно-творчого розвитку є надійним методологічним підґрунтям, яке поєднує системний, особистісний, діяльнісний, синергетичний та інші методологічні підходи; цей підхід створює передумови для подальшої розробки наукової моделі професійно-творчого розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / Б.Г. Ананьев. – М. ; Воронеж, 2005.
2. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу / І. А. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 19–30.
3. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс / М.С. Каган // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 341–357.
4. Корень Т.О. Професійний розвиток особистості: категоріальне визначення / Т.О. Корень // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; [під ред. С.Д. Максименка]. – Миколаїв : ТОВ “Фірма “Ілон”, 2008. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 17: Психологія освітнього простору. – С. 86–89.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / [под ред. А.А. Бодалева] ; вступ. статья А.А. Бодалева. – М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО “МОДэк”, 1995. – 356 с.
6. Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті / Н.Г. Протасова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 281–282.
7. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; [сост. С.Ф. Егоров]. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
9. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.02.2013.*

**Хаустова О.В. Профессионально-творческое развитие учителя в системе последипломного педагогического образования: целостный подход**

*В статье обосновано, что целостный подход к профессионально-творческому развитию является надежной методологической основой, которая совмещает системный, личностный, деятельностный, синергический и другие методологические подходы.*

**Ключевые слова:** *последипломное педагогическое образование, профессионально-творческое развитие, целостный подход.*

**Khaustova O. Professionally creative development of teacher in the system of post-graduate pedagogical education: integral approach**

*In the article grounded, that integral approach to professionally creative development is reliable methodological subsoil, which combines the system, personality, activity, sinergistical and other methodological approaches.*

**Key words:** *post-graduate teacher education, professional and creative development, a holistic approach.*

### ЗАВДАННЯ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ АКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

*У статті розглянуто роль завдання як одного з компонентів активного методу навчання, наведено різноманітну систему завдань, котра сприяє ефективності мисленнєвої діяльності.*

**Ключові слова:** завдання, активний метод, студенти, виконання, навчання, пізнавальний інтерес, інтелектуальна мобільність, мисленнєва діяльність, система.

Зростання значущості формування високоінтелектуальних студентів зумовлюється особливостями соціально-економічного розвитку України. Мінливі умови ринкових відносин, глобальні процеси інтеграції, усе ширша інтелектуалізація праці, інформатизація суспільства вимагають від спеціалістів не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань, професійної компетентності, а й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, що характеризується мобільністю мислення. Тільки інтелектуально мобільні особистості зможуть адаптуватися в умовах радикальних змін навколишнього світу. Не випадково в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності забезпечення високого професіоналізму, конкурентоспроможності та мобільності сучасних фахівців. Тому, застосовуючи найрізноманітніші засоби покращення навчального процесу, сучасному педагогові необхідно приділити особливу увагу використанню активних методів навчання, що потребують інтелектуального напруження, швидкого застосування інформації (знань) для оперативного прийняття рішення. Одним із компонентів таких методів є навчальні завдання, зокрема такі, що сприяють засвоєнню знань, умінь, навичок студентів, розвивають у них ініціативність, волю, наполегливість та інтерес до навчання. Під час виконання таких завдань студенти набувають навичок організації навчальної роботи, уміння правильно розраховувати свої сили й обирати найбільш доцільні засоби досягнення поставлених цілей, що й зумовило тему нашого дослідження.<sup>1</sup>

Над дослідженням організації та впровадження активного навчання працювали О. Аксьонова, М. Кларін, О. Ковальчук, І. Носаченко, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Смолкін, А. Хуторської, П. Щербань та ін. Розвиток поняття “завдання” відбувався з розвитком теорії діяльності у працях М. Басова, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Скрипченка. Зокрема, М. Басов [1] розумів момент виникнення завдання як форму вираження несвідомого, як фактор, що зумовлює пізнання. Він обґрунтував доцільність використання у психології широкого поняття “завдання” та пов’язаних із ним таких термінів, як “дія” та “мета”. О. Леонтєв і С. Рубінштейн [3; 6] довільну дію людини пов’язували з метою й умовами її досягнення. На їхню думку, співвідношення мети й умов визначає завдання, яке може бути розв’язане дією, а свідомо дія є більш чи менш свідомим вирішенням завдання. Отже, відповідно до основних положень теорії діяльності, кожна дія людини спрямована на вирішення завдання.



Актуальні проблеми задачного підходу відображено у працях Г. Балла [2]. Учений називає навчальними завданнями ті, що вирішуються або мають вирішуватися студентами в процесі їх навчальної діяльності. Скориставшись елементами загальної теорії завдань, він підкреслює, що завдання розглядається як система, до складу якої обов'язково входять два компоненти: предмет завдання і вимога завдання. Вирішення завдання полягає у переведенні предмета з вихідного стану в потрібний. Однак ці праці не дають концептуально-цілісного уявлення про завдання як одного з компонентів активного методу навчання. Що стосується визначення його ролі у розвитку інтелектуально мобільної особистості, то такі дослідження майже відсутні.

**Метою статті** є науково-теоретичне обґрунтування ролі завдання як одного з компонентів активного методу навчання, який сприяє високому інтелектуальному розвитку особистості.

Досвід активного навчання свідчить, що за допомогою його форм, методів та засобів можна досить ефективно вирішувати низку завдань, котрі важко виконати в пасивному навчанні, де студент виступає як об'єкт навчання: ефективно формувати пізнавальні мотиви, виховувати системне мислення, що полягає в розумінні не тільки природи і суспільства, а й себе, свого місця у світі; навчати мислительської та практичній роботі, вмінням приймати рішення тощо.

Сутність активних методів полягає в зміні суб'єктно-об'єктних відносин: студент перетворюється в керівника процесу пізнання, при цьому активно реалізується його природна допитливість, навчання перестає бути рутинною роботою, тобто використання цих методів стає елементом позитивної мотивації студента. Науковці стверджують, що ці методи передбачають суб'єктну, активну позицію того, хто навчається, відносно того, хто навчає інших об'єктів засвоєння, індивідуальних засобів навчання, таких як: комп'ютер, робочий зошит або підручник.

Одним із компонентів активних методів є *навчальні завдання*, що являють собою різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, яку студенти виконують за вказівкою викладача і яка є невід'ємною складовою процесу навчання та важливим засобом його активізації. Вони знаходять своє місце на всіх етапах навчання і передбачають:

- первинне ознайомлення з навчальним матеріалом (спостереження за об'єктом вивчення, робота з підручником та книжкою, виписування цитат із книжок, складання таблиць та графіків тощо);
- засвоєння нових знань у формі правил, законів, понять (складання логічного плану до прочитаного оповідання, порівняння фактів та явищ, підготовка відповідей на поставлені запитання тощо);
- формування умінь і навичок (вправи, вимірювання та рахування, розв'язування задач, твори);
- закріплення засвоєних знань, умінь і навичок (повторення, заучування, систематизація знань тощо);
- застосування здобутих знань на практиці (конструювання та виготовлення наочних матеріалів, виконання практичних робіт різного змісту, насамперед таких, що потребують застосування фізичної праці, вимірювань, розбирання та монтажу механізмів, праці на шкільній ділянці тощо);
- перевірка знань, умінь і навичок (письмові та графічні контрольні роботи, лабораторні та практичні заняття контрольного характеру тощо).

Особливо ціннісними є завдання, що потребують *інтелектуального* напруження студентів та прояву *самостійності*. Вони сприяють засвоєнню знань, умінь, навичок, обачливості, економності, діловитості, розвитку ініціативності, волі, наполегливості, інтересу до навчання. Студенти набувають навичок організації навчальної роботи, уміння правильно розраховувати свої сили й обирати найбільш доцільні засоби досягнення поставленої мети.

З точки зору організації *процесу засвоєння* навчальне завдання має забезпечити:

- підбір необхідних завдань, що відповідають характеру певної навички або певного вміння;
- визначення певної послідовності завдань;
- систематичність (регулятивність) виконання певних завдань;
- взаємозв'язок різних видів завдань тощо.

З точки зору організації *процесу навчання* ці завдання потребують матеріального втілення, яке вони знаходять у підручнику (зокрема й мультимедійному), комп'ютерних програмах та комп'ютерних іграх.

*Процес виконання* завдання залежить від настанов. До цього процесу входять сприймання, уявлення, поняття, судження, висновки, міркування, емоційні та вольові компоненти. Отже, актуалізуються всі психічні сили людини. Особливо важливу роль у цьому процесі відіграють розумові дії.

Ефективність мисленнєвої діяльності зумовлюється пізнавальними інтересами, потребами. *Процес виховання пізнавальних інтересів* висвітлюється у психологічній літературі. Зазначимо, що виникає він там, де людина відчуває свою адекватність, упевнена, що здатна до чогось, що в неї добре виходить тощо. Тому психологи пропонують викладачам використовувати “методику успіху”. Сутність її полягає в тому, що завдання добирають, зважаючи на індивідуальні можливості студентів, але їм про це не відомо. Це – підготовчий етап. На другому етапі студентам кажуть, що завдання складне, але треба намагатися вирішити його. Насправді завдання такої самої складності, як і попереднє, кожний студент вирішує його. Це етап “змушеного” успіху. На третьому етапі – етапі “реального” успіху – студентів попереджають: пропонується завдання нового типу й оцінок ставити не будуть. Насправді завдання складніше за попереднє. Студенти розв'язують його кілька разів не на оцінку, а потім ці всі заходи стають непотрібними. У студентів з'являється інтерес до предмета, відбувається розвиток інтелектуальних умінь, творчих здібностей і якостей.

Успіх формування інтелектуальної мобільності студентів гарантують не окремі види завдань, а їх *система*, що передбачає їх поступове ускладнення, розширення і поглиблення, перехід від виконання частково-пошукових завдань, котрі потребують лише певної перебудови відомого, до власне творчих, які передбачають вирішення суперечностей і характеризуються новизною як змісту, так і способу їх вирішення. З огляду на це до розробленої системи можна включити завдання трьох рівнів: репродуктивно-творчі, частково-пошукові й евристичні, що мають забезпечити послідовне опанування способів інтелектуально-творчої діяльності й формування сукупності умінь. Охарактеризуємо кожен рівень системи завдань:

1. *Репродуктивно-творчі* завдання спрямовані на розвиток уяви, швидкого виокремлення ознак об'єкта, його загального аналізу. Особливістю творчих завдань цього рівня є: надання опорних слів, фраз, початку (закінчення) тексту;

обмежений час (швидкість) виконання завдання з метою стимулювання спонтанного висловлювання, швидкості реакції; розвитку уяви, фантазії; підвищення рухомості словникового запасу; цікавість змісту завдань; наявність елементів змагання під час їх вирішення.

Під час виконання завдань репродуктивно-творчого рівня слід заохочувати студентів, щоб вони надавали незвичайні, оригінальні приклади, висловлювали якомога більше ідей, декілька варіантів у вирішенні завдання.

2. *Частково-пошукові* завдання сприяють перетворенню об'єкта чи ситуації, проблеми. Завдання цього рівня складності характеризуються більшим ступенем творчості, наявністю елементів новизни як за змістом, так і за способом виконання дій. Особливістю творчих завдань цього рівня є: певна самостійність у виборі об'єкта навчально-творчої діяльності; наявність елементів діалектики в завданнях (їх спрямованість на розвиток здатності бачити проблему, виявляти шляхи її вирішення, обирати кращий із них тощо).

3. *Евристичні завдання* спрямовані на формування суб'єктивно нової інформації. Їх особливістю є: упровадження творчого пошуку й інтерактивної діалогічної взаємодії вчителя з учнями між собою; спрямованість на вирішення реально існуючих проблем і суперечностей; самоуправління учнем і власною навчально-творчою діяльністю.

Слід зазначити, що під час виконання цих завдань студентів необхідно заохочувати до співпраці. Студенти з вищим рівнем знань і вмінь у деяких ситуаціях виконують роль ведучого, спрямовують роботу інших. Колективність у роботі відіграє позитивну роль у формуванні таких якостей, як відповідальність і вимогливість до себе. З огляду на це в процесі звертаються до парних і групових форм організації навчання, застосування яких дає можливість будувати діалогічне мовлення, дає студентам змогу обговорювати найрізноманітніші аспекти вирішення навчальних завдань, аж до стратегій пошуку способу та контролю правильності їхнього вирішення.

**Висновки.** Отже, впровадження розробленої системи завдань різного рівня складності в навчальний процес засвідчує її ефективність щодо впливу на продуктивність мисленнєвої діяльності студентів. Система цих завдань має стати одним з основних способів організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків мають бути спрямовані на розробку алгоритмів виконання навчальних завдань творчого характеру.

#### **Список використаної літератури**

1. Басов М.Я. Избранные психологические труды / М.Я. Басов. – М., 1976. – 291 с.
2. Загальна психологія : підруч. для вищ. навч. закл. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
4. Литвиненко Е.А. Методы активного обучения / Е.А. Литвиненко, В.И. Рыбальский. – К. : Вища шк., 1985. – 174 с.
5. Помегун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Помегун, Л.В. Пироженко. – К. : А. С. К., 2005. – 192 с.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 314 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

**Хорунжа Л.А. Задание как один из компонентов активного метода обучения**

*В статье рассматривается роль задания как одного из компонентов активного метода обучения, представлено разноуровневую систему заданий, которая способствует эффективности мыслительной деятельности.*

**Ключевые слова:** задание, активный метод, студенты, выполнение, обучение, познавательный интерес, интеллектуальная мобильность, мыслительная деятельность, система.

**Khorunzha L.A. The task as one of the components of active teaching methods**

*The role of the task as one of the component of active teaching methods is discussed in this article. It is emphasized that teaching tasks are different in their context and volume kinds of individual work, which students do according to the teacher's instructions, a necessary part of the teaching process and an important way of its activation.*

*It is vitally important to have thought about what the task will achieve. How will students have changed as a result of it? It might give the students a greater understanding of the given material or it might achieve a change of atmosphere in the class, too. It is difficult to say what the task might achieve, then it may well be that the task is not worth using. In a plan, this is often called Aims and most teachers expect the aim to be quite specific. If teachers try and identify problems that might arise in the lesson, they are in a much better position to deal with them if and when they occur. The attempt to identify problems will also give the teacher insight into the activity which is to be used.*

*It is mentioned in this article that the success in the students' intellectual mobility formation is provided not only by definite tasks, but also by their system. The teaching tasks in the system must gradually become more complicated, extended and deeper.*

*Where teachers use the same material with the whole class, they can encourage students to do different tasks depending on their abilities. Teaching tasks of three different levels are presented in this article:*

*I level – reproductive and creative tasks;*

*II level – partial search tasks;*

*III level – heuristic tasks.*

*The tasks, which need students' intellectual efforts and individual work, are the most valuable in the teaching process.*

**Key words:** task, active method, students, doing, teaching, interest of cognition, intellectual mobility, intellectual activity, system.

## СУТНІСТЬ ТА ВИДИ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті розглянуто різні підходи до визначення особистісного потенціалу людини. Класифіковано види особистісного потенціалу майбутнього вчителя. Виділено фази процесу розвитку особистісного потенціалу. Виявлено організаційно-педагогічні основи підвищення особистісного потенціалу майбутнього вчителя, які сприяють успішному вихованню активної, творчої, самостійної особистості.*

**Ключові слова:** потенціал, аксіологічний потенціал, педагогічний потенціал, особистісний потенціал.

Проблема особистісного потенціалу майбутнього вчителя та його видів має глибоке історичне минуле. Становлення й розвиток особистості – це спрямовані процеси, які мають свої просторові й часові характеристики, джерела та рушійні сили.<sup>1</sup>

**Мета статті** – проаналізувати сутність та види особистісного потенціалу майбутнього вчителя.

Звернення до філософських праць різних років і напрямів засвідчує, що основним джерелом особистісного розвитку є внутрішні потенціали конкретного індивіда, а його головним механізмом – перехід потенційного в актуальне. Тому можна стверджувати, що основні тенденції становлення особистості значною мірою визначаються внутрішнім ресурсом, резервом, потенціалом, який є в неї на конкретний момент, що являє собою своєрідну єдність кількісних і якісних можливостей конкретного індивіда.

Починаючи із філософії Арістотеля, саме категорії акту й потенції є її центральними поняттями. При цьому філософ розумів акт як дійсність, а потенцію – як можливість. Відповідно, й буття людини Арістотель поділяв на актуальне (дійсне) та потенційне (можливе). Отже, принцип розвитку обґрунтовується за допомогою категорій акту й потенції та їх співвідношення одна з одною, а сам розвиток розуміється як перехід потенціального в актуальне [1, с. 42].

І. Кант протиставляє одна одній такі категорії модальності, як можливість і дійсність. Він вважає, що можливість відображає формальні умови досвіду, а дійсність відповідає матеріальним умовам [4, с. 56].

Цікаво Г. Гегель обґрунтовує тісний взаємозв'язок між можливістю та дійсністю, визначаючи їх сукупність як конкретну єдність зовнішнього й внутрішнього, сутності та явища [2, с. 432].

Згідно із вищезазначеним робимо висновок, що саме умови (сприятливі чи ні) є тим відповідним пунктом, який забезпечує (чи не забезпечує) перехід потенційного в актуальне.

Розглядаючи досліджувану проблему з точки зору психологічної науки, зазначимо, що різні аспекти вивчення особистісного потенціалу є дуже актуальними, причому досліджується як сама проблема розуміння внутрішнього потен-

ціалу особистості та його структури, так і його процесуальні характеристики, а також ті результати, які спричиняє психологічно орієнтований розвиток (сприяння розвитку) внутрішнього потенціалу особистості.

Так, К. Роджерс, один із засновників так званої гуманістичної психології, переконаний, що кожна дитина має величезний нерозкритий потенціал творчих можливостей. Через це основне призначення педагога він вбачає в тому, щоб сприяти справжньому засвоєнню нового, допомогти дитині "...реалізувати потенціал своїх індивідуальних можливостей" [8, с. 167].

Н. Лейтес розуміє потенціал людини як певні психічні передумови, які "...не можуть бути реалізовані в конкретний період часу через свою недостатню розвинутість" [6, с. 174].

Л. Столяренко, С. Самігін визначають структуру особистісного потенціалу виходячи з видової будови людської діяльності, виділяючи на цій основі п'ять основних внутрішньоособистісних потенціалів, а саме пізнавальний, ціннісний, творчий, комунікативний та художній [10, с. 348].

Гносеологічний (пізнавальний) потенціал визначається, згідно з точкою зору названих дослідників, обсягом та якістю інформації, яку має особистість. Ця інформація складається зі знань про зовнішній світ (природний і соціальний) та самопізнання. Тому цей потенціал "...містить психологічні якості, з якими пов'язана пізнавальна діяльність людини". Отже, вчені роблять акцент на кількісному та якісному аспектах зміни показників можливості інобуття (потенції).

Разом з тим ми з'ясували, що і в межах цих великих груп потенціалів, котрі утворюють єдиний особистісний потенціал, до яких належить і креативний резерв індивіда, на думку низки психологів, можливе подальше "подрібнення", більш детальне структурування.

На нашу думку, доцільним буде такий шлях, коли педагог, надаючи тому, хто навчається, допомогу й підтримку в розвитку свого потенціалу в ранні та молоді роки, разом із тим озброює особистість, що розвивається, знанням та практичним умінням самостійного й усвідомленого поповнення власних потенціалів у подальшому житті. Без такої допомоги потенціали особистості, досягнувши максимуму свого розвитку, невідворотно почнуть поступово зменшуватися.

Через це цінним для нашого дослідження є твердження С. Смирнова про те, що людині перманентно властивий стан готовності до сприйняття тих чи інших подій. Відповідно, зовнішня стимуляція органів чуття – це не поштовх до початку побудови образу, а засіб для перевірки, підтвердження й корекції так званих перцептивних гіпотез, які, за С. Смирновим, "будуються суб'єктом безперервно як засіб вичерпування інформації із навколишнього світу". Тому "саме пізнавальний рух суб'єкта назустріч світові у формі висунання й перевірки гіпотез, сформульованих "мовою" почуттєвих вражень, є початковою ланкою побудови образу" [9, с. 214].

Отже, згідно із цією діяльнісною парадигмою, процес психічного відображення ініціює сам суб'єкт. Цим підкреслюється його активність і самостійність у пізнавальній взаємодії із навколишнім світом, а отже, і в поповненні ним власного особистісного потенціалу в особистісному саморозвиткові в цілому.

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що ключовими аспектами розуміння у сучасній психології процесу розвитку потенціалу є те, що він базується на основних психічних процесах; визначається обсягом і якістю інформації,

яку має особистість на конкретний момент; містить психологічні якості, з якими пов'язана пізнавальна діяльність людини; розвивається більш продуктивно, якщо актуалізується з ініціативи самого суб'єкта, забезпечуючи цим взаємозв'язок між внутрішніми процесами та їх проявом ззовні.

Дослідження проблеми особистісного потенціалу в педагогіці має глибокі коріння. Разом із тим є значуща стосовно нашого дослідження сучасна тенденція у вивченні цього питання, і з огляду на неї слід звернути увагу й на те, що поряд із подальшим вивченням особистісного потенціалу в цілому сьогодні все частіше мова йде про його окремі складники (види). Серед них є емоційно-вольовий, інтелектуальний, аксіологічний, творчий, креативний та інші потенціали, які у своїй сукупності й утворюють багатство та забезпечують неповторність і унікальність сукупного особистісного потенціалу окремої особистості.

Наприклад, Г. Левашова досліджує окремі аспекти розвитку аксіологічного потенціалу студентів педагогічного коледжу. Аксіологічний потенціал особистості майбутнього педагога автор характеризує як складне динамічне особистісне новоутворення, яке синтезує в собі сукупність стійких орієнтацій на базові цінності фаху педагога, ціннісних ставлень особистості до себе на реалізацію ставлення до майбутньої педагогічної діяльності [5, с. 7].

Цікаво, що у своїй праці вчена здійснює результативну, на наш погляд, спробу визначення основних (сутнісних) характеристик аксіологічного потенціалу особистості, виділяючи його когнітивний, емотивний та діяльнісний складники, а також акцентує увагу на двох аспектах процесу розвитку аксіологічного потенціалу: нагромадження й розкриття. Останнє положення видається у світлі розглянутих вище методологічних аспектів досліджуваної проблеми універсальним як для особистісного потенціалу в цілому, так і для окремих його видів. Відповідно і в розвитку креативного потенціалу майбутнього вчителя можна виділити аналогічні фази розвитку, а саме нагромадження інтелектуального потенціалу та його розкриття.

Разом з тим наявність цих стадій процесу розвитку потенціалу особистості (зокрема й креативного) є необхідним, але не достатнім фактором, оскільки розкриття потенціалу за самою своєю природою передбачає подальше поповнення внутрішніх ресурсів особистості, яке йде прямо за ним, а також ґрунтовну ревізію, переосмислення “невичерпаних” можливостей. Тому повний цикл розвитку особистісного потенціалу ми уявляємо як “нагромадження – розкриття – вибіркове присвоєння (поповнення) – подальше вдосконалення”. Саме в такому вигляді розвиток особистісного потенціалу виступає, на нашу думку, основою стійкого й поступального саморозвитку особистості.

Е. М'ясоєдова об'єднує всі потенціали, що розглядаються у педагогічному аспекті, єдиним терміном – педагогічний потенціал, доводить правомірність і його трактування із позицій системного підходу й виділяє щонайменше три типи педагогічного потенціалу: який самоактуалізується, який частково самоактуалізується, який актуалізується внаслідок створення додаткових умов [7, с. 6].

Ураховуючи, що педагогічний потенціал будь-якої системи Е. М'ясоєдова визначає як “єдність її кількісних і якісних педагогічних можливостей, які актуалізуються як унаслідок її саморозвитку, так і під час створення сприятливих зовнішніх умов”, можна констатувати, що креативний потенціал особистості являє

собою в ракурсі свого цілеспрямованого розвитку не що інше, як частковий випадок прояву й розвитку педагогічного потенціалу [7, с. 6].

Відзначимо, що останніми роками в педагогіці виявилася значна зацікавленість дослідників, які працюють на ниві особистісно орієнтованого підходу, до подальшого вивчення проблеми особистісного потенціалу, шляхів і умов його вдосконалення.

Так, В. Долгунов досліджує організаційно-педагогічні основи підвищення особистісного потенціалу майбутнього вчителя. Вивчення й зміни особистісного потенціалу, творчих здібностей він пов'язує саме з прагненням учнів до самовдосконалення, тобто “до підвищення свого потенціалу”, а також зі створенням педагогічних умов, за яких найбільш успішно відбувається їх особистісний саморозвиток і самостворення. Серед них автор називає диференціацію й індивідуалізацію навчання та виховання; вдосконалення освітнього процесу шляхом раціонального сполучення традиційних та інноваційних форм і способів навчання, спрямованих на реалізацію технології особистісно орієнтованої освіти, виховання активної, творчої, самостійної особистості, яка саморозвивається, самоактуалізується [3, с. 10].

**Висновки.** Таким чином, вивчення сучасних напрямів дослідження в педагогіці як сукупного особистісного потенціалу, так і його окремих видів дає підстави стверджувати, що саме самоактуалізація є органічною тенденцією в розкритті особистістю своїх можливостей під час їх переходу з потенційного в актуальний стан, причому особливо підкреслюється, що тільки активна особистість має вміння свідомо вибирати лінію власної поведінки, розкриваючи всі свої особистісні потенції.

#### **Список використаної літератури**

1. Аристотель. Категория / Аристотель. – М. : Учпедгиз, 1939. – 550 с.
2. Гегель Г.Ф. Наука логики / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 583 с.
3. Долгунов В.С. Педагогические основы повышения личностного потенциала школьника : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В.С. Долгунов. – Якутск, 2000. – 18 с.
4. Кант И. О педагогике / И. Кант. – М. : Мысль, 1986. – 92 с.
5. Левашова Г.Н. Развитие аксиологического потенциала студентов педагогического колледжа : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Г.Н. Левашова. – Оренбург, 2000. – 21 с.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
7. Мясоедова Е.А. Подготовка студентов педвуза к исследованию педагогического потенциала среды : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Е.А. Мясоедова. – Астрахань, 1997. – 21 с.
8. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–169.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 1995. – 271 с.
10. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*



---

**Шадрина А.В. Сущность и виды личностного потенциала будущего учителя**

*В статье рассмотрены разные подходы к определению личностного потенциала человека. Дана классификация видов личностного потенциала будущего учителя. Выделены фазы процесса развития личностного потенциала. Выявлены организационно-педагогические основы повышения личностного потенциала будущего учителя, которые содействуют успешному воспитанию активной, творческой, самостоятельной личности.*

**Ключевые слова:** потенциал, аксиологический потенциал, педагогический потенциал, личностный потенциал.

**Shadryna A.V. Nature and types of personal potential future teacher**

*The article deals with different approaches to the definition of the potential of personal rights. The classification of types of personal potential of the future of the first teachers. Marked phase of development of personal potential. Having identified the organizational and pedagogical basis for improving personal potential of future teachers who contribute to the successful education of active, creative, independent individual.*

**Key words:** potential, axiological potential, pedagogical potential, personal potential.

## ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

*У статті розглянуто питання історії вивчення педагогічного краєзнавства. Проаналізовано ідеї українських педагогів, які розкривають сутність цього соціокультурного явища.*

**Ключові слова:** педагогічне краєзнавство, вчитель, краєзнавча підготовка.

Соціокультурні, економічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, викликають глибокі зміни в системі освіти. В усіх ланках освітньої сфери все більш пріоритетним стають загальнолюдські цінності та ідеали, актуалізується проблема творчої особистості, здатної здійснювати соціально відповідальний вибір, свідомо оцінювати власну діяльність. У зв'язку з цим поширюється інтерес до наукових досліджень, пов'язаних з впливом регіонального фактора, де висвітлюються питання специфіки історії педагогічної думки регіонів. У цьому контексті педагогічне краєзнавство виступає джерелом і засобом виховання творчої індивідуальності майбутнього вчителя.<sup>1</sup>

Звичайно, у контексті змін сучасної педагогічної практики підвищуються роль і значення використання майбутнім учителем на уроках і в позаурочний час краєзнавчих матеріалів, за допомогою яких навчання максимально наближається до життя, що робить його доступним, цікавим і набуває суспільно корисної значущості, а організація педагогічно-краєзнавчої діяльності набуває пошуково-дослідницького характеру.

Ефективність реалізації завдань реформування освіти, спрямованих на виховання національно свідомих та освічених громадян України, певною мірою залежить від краєзнавчої підготовки майбутнього вчителя. Важливість забезпечення ефективності професійної підготовки педагога засвідчують такі державні документи: Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, Концепція національного виховання, Національна доктрина розвитку освіти, Концепція громадянського виховання, Концепція гуманітарної освіти в Україні, Концепція позашкільної освіти та виховання, Державна програма “Вчитель”, Міжгалузева програма “Пізнай свою країну” та інші.

Отже, порушена проблема вирішується на державному рівні, де підготовці майбутнього вчителя загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності відводиться певне місце з чітким визначенням завдань, що передбачає певні зміни в системі їх професійної підготовки. У цьому контексті педагогічне краєзнавство набуває особливої актуальності і сприяє розвитку педагогічної культури майбутніх учителів завдяки включенню студентів вищих педагогічних навчальних закладів до творчої діяльності в засвоєнні педагогічного досвіду минулого досліджуваного регіону, що конкретизує зміст педагогічної освіти з урахуванням місцевих соціокультурних особливостей, адаптує педагогічних фахівців до педагогічно-краєзнавчої діяльності в умовах регіону.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що в теорії і практиці вищої педагогічної освіти нагромаджено значний досвід, який може стати основою щодо питання історії вивчення педагогічного краєзнавства, а саме щодо: впровадження елементів професійно-краєзнавчої підготовки до змісту вищої педагогічної освіти (Г.В. Аверкієва, Л.П. Вовк, М. Б. Євтух, В. П. Іванов, Н.С. Побірченко, О.В. Сухомлинська, О.В. Терьохіна та ін.); загальних основ організації навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами краєзнавства (О.С. Барков, І. Д. Бех, Н.В. Кузьміна, В.В. Обозний, П.Т. Тронько, Б.О. Чернов, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Значний внесок у вирішення зазначеної проблеми зробили російськи дослідники В.І. Іванов, Г.В. Аверкієва, А.Х. Аптікієв, О.В. Терьохіна, які розкривали питання виховного впливу педагогічного краєзнавства на формування професійних якостей майбутнього педагога.

У сучасних наукових дослідженнях представлено загальні питання дослідження педагогічного краєзнавства як соціокультурного явища. Водночас поза увагою науковців залишилося питання історії вивчення педагогічного краєзнавства, що і стало *метою статті*.

Краєзнавчі ідеї генетичним корінням сягають сфери української етнопедагогіки. Як зазначено в “Енциклопедії освіти” за редакцією В.Г. Кременя, краєзнавчі ідеї почали впроваджуватися в навчально-виховну практику ще в школах Київської Русі. Опанування учнями історичних, педагогічних, географічних знань пов’язувалося з відомостями про культурну спадщину рідного краю. Безіменні народні “краєзнавці” – знавці місцевої історії – передавали підростаючому поколінню свої знання, які зберігалися в народній пам’яті, відображалися в давніх літописах [1, с. 430].

Викладачі братських шкіл України XV–XVII ст. застосовували в навчально-виховній практиці книжки з краєзнавчими матеріалами, пов’язані з народною творчістю. Братчики складали рукописні поетичні збірки, до яких увійшли вірші, думи, пісні: дума “Всі покою щиро прагнуть”, пісні “Ой горе тій чайці”, “Бідна моя головонька”, творцем яких вважається Іван Мазепа, “Дума козацька про Берестейську битву 1651, 31 липня”, пісня “Їхав козак за Дунай”. Патріотичний зміст цих творів свідчить про те, що викладачі братських шкіл виховували в учнів повагу до народних героїв, любов до рідного краю.

Краєзнавчі традиції плідно розвивалися і в Києво-Могилянській академії. У підручниках і посібниках XVI–XVIII ст. студенти вивчали народні ігри та обряди. Окремі розділи підручника з історії “Синопис” були присвячені вивченню культури і побуту українців.

Про необхідність використання місцевого матеріалу в навчально-виховному процесі писали А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо, Я.-А. Коменський. Так, у праці “Світ чуттєвих речей у малюнках” Я.-А. Коменський веде діалог між вчителем та учнем, де розкриває сутність конкретних предметів і явищ найближчого оточення. Змістом книги служить цикл із 150 гравюр, кожна з яких – сукупність пронумерованих предметів, внизу містять короткий супровідний текст з тією самою нумерацією, що забезпечує образне сприйняття, накопичення чуттєвого пізнання.

Наприкінці XVIII ст. у школах Російської імперії було введено курс вітчизнознавства. В офіційних документах є рекомендації для вчителів щодо вивчен-

ня в народних училищах рідної місцевості. Краєзнавство у XVIII–XIX ст. було тісно пов'язано з науковим і громадським краєзнавством. Ще у “Статуті народних училищ Російської імперії” 1786 р. наголошувалось на обов'язковому збиранні учителем разом з учнями матеріалів про місцеву природу, жителів, їх побут, трудову діяльність.

У першій половині XIX ст. імператором Олександром I було введено ряд ліберальних починань, з яких і починається господарський і культурний розвиток усєї Російської Імперії. У 1803 р. було затверджено “Попередні правила народної освіти”, згідно з якими передбачалося відкриття Санкт-Петербурзького, Вільненського, Казанського, Харківського університетів. В Одесі на базі Рішельєвського ліцею в 1865 р. було створено Імператорський Новоросійський університет, у м. Ніжин – Ніжинську гімназію вищих наук (1820 р.). Саме в цих містах починають формуватися місцеві культурно-просвітницькі, краєзнавчі, етнографічні центри. У Київському, Харківському, Новоросійському університетах працювали географічні, історико-філологічні товариства, діяли аматорські гуртки етнографічного спрямування. Поширення набували записи викладачами та студентами народних обрядів, пісень, видання альманахів, журналів, збірників, організація фольклорно-етнографічних експедицій містами й селами України.

Під керівництвом відомого українського культурно-освітнього діяча О. Духновича на Закарпатті було створено 71 школу, в яких учні навчалися рідною мовою, видано для них “Книжницю читальну”, а для учительства – “Народную педагогію”, в якій на демократичних і прогресивних засадах педагогічної думки XIX ст. було розглянуто низку проблем національних шкіл, рекомендовано виховувати дітей у дусі народних звичаїв, використовуючи географічний, історичний, етнографічний матеріал рідного краю.

К.Д. Ушинський одним з перших звернув увагу на необхідність розвивати в дітей “інстинкт місцевості” – здатності бачити навколишнє середовище в контексті природи, суспільства, культури, виступав за введення до навчальних планів закладів курсу, що ознайомлював би учнів з історією народу, його національним характером, психологією, культурно-історичними традиціями і звичаями. Він радив Міністерству освіти скласти точну і чітку програму цього курсу, опублікувати методичну літературу до нього і таким чином курс “Вітчизнознавство” в початковій школі. Педагог-гуманіст уперше визначив краєзнавство як педагогічне поняття, виділяючи суспільний, освітньо-виховний і педагогічний аспекти. К.Д. Ушинський рекомендував вивчати шкільні предмети (мову, географію, історію) за принципом “розширюваного кола”: від знайомого, близького (рідний край), до загального (країна). Класичним прикладом використання краєзнавчого принципу навчання і виховання став його підручник “Рідне слово”, де значне місце посідала усна народна творчість – місцеві казки, прислів'я, думи. У методичному аспекті цінною є його думка про краєзнавство як засіб здійснення міжпредметних зв'язків. У працях “Рідне слово” і “Педагогічна поїздка до Швейцарії” К.Д. Ушинський вперше обґрунтував термін “батьківщинознавство”. У кожному регіоні, зазначав учений, “зосереджена маса відомостей – історичних, географічних, етнографічних, статистичних, які вчитель повинен вміло використовувати, закладаючи надійні основи моральних почуттів, гуманізму, милосердя”.

Послідовник ідей і поглядів К.Д. Ушинського відомий педагог М.О. Корф у своїй праці “Руководитель для воскресных повторительных школ” зазначав,

що “обов’язковим у характері та програмі школи є відображення і степу, і чумака, і спеки, і ховраха, і думи про козацтво, і філософський склад повільного малороса, і народні перекази та його пісні” [2].

Із заснуванням у 1834 р. Київського Імператорського університету Святого Володимира, його першим ректором Михайлом Максимовичем разом з Миколою Костомаровим було організовано центр історико-краєзнавчого дослідження України. Того ж року в Києві було створено Тимчасовий комітет для дослідження старожитностей, який зніціював створення музею старожитностей при Київському університеті.

У 1839 р. було засноване Одеське товариство історії та старожитностей. Як зазначає історик С.З. Заремба, досліджуючи питання українського пам’яткознавства, поява Одеського товариства історії та старожитностей була зумовлена практичними й науковими потребами. Товариство мало власний археологічний музей, у якому були зосереджені цінні пам’ятки старовини, документальні та етнографічні матеріали. У 1859 р. археологічний музей було об’єднано з Одеським міським музеєм старовини. У 1872 р. Одеське товариство історії та старожитностей отримує статус імператорського і стає на півдні України основним осередком краєзнавчих досліджень.

Друга половина XIX ст. позначилася розвитком краєзнавства в напрямі фольклорно-етнографічних та економіко-статистичних досліджень народного побуту. Така діяльність із залученням багатьох краєзнавців-аматорів проводилась у багатьох регіонах України. Звіти про такі дослідження частково публікувалися в різноманітних місцевих виданнях статистичних комітетів і губернських архівних комісій, а також у періодичних виданнях.

У цей період сталася важлива наукова подія – по всій території Правобережної України була проведена етнографічно-статистична експедиція Російського Географічного товариства до Південно-Західного краю під керівництвом Павла Платоновича Чубинського. До завдань експедиції входило: 1) дослідити народності Західно-Руського краю, а саме визначити етнічні відмінності, що виявляються в мові, вдачі, звичаях, про відносну кількість народів краю, важливі етнографічні межі тощо; 2) вивчити розподіл населення за віросповіданнями і ступенем його релігійної і моральної культури; 3) зафіксувати господарський побут різних племен Західно-Російського краю і ступінь їх матеріального добробуту. Результати праць колективу під керівництвом П.П. Чубинського почали надходити з 1870 р. І вже з 1871 р. їх почали друкувати: було видано 7 томів краєзнавчого матеріалу. Праці вийшли під загальною назвою “Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край” і містили цінний науковий матеріал: етнографічні та фольклорні матеріали (народні пісні, казки, загадки, звичаї, вірування, народний календар).

З 13 лютого 1873 р. у Києві був офіційно відкритий Південно-Західний відділ Імператорського Російського географічного товариства. Його головою було обрано Григорія Галагана, а керуючим справами – П.П. Чубинського. Члени відділу зробили плідний внесок у культурно-просвітницьку та науково-дослідну діяльність з “вивчення сучасного і минулого українського народу”.

Втілення краєзнавчого принципу в життя тісно пов’язували з принципом народності. Підвалини цього напрямку в Україні в 70-х рр. XIX ст. були закладені відомим педагогом і просвітником Софією Русовою, яка вважала, що прищепити

дитині національні риси можна лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території. Так, у статті “Шкільні екскурсії їх значення”, яка вийшла в журналі “Світло” (1911 р.), вона писала: “Взагалі нам бракує щирого патріотизму саме через те, що ми занадто мало знаємо свій рідний край, не додивляємося до життя народу, не цікавимося явищами природи, коли вона не виступає перед нами в якій-небудь грізній силі або красі. Шкільні екскурсії навчать нашу молодь пильно стежити за всіма дрібницями життя, навчать поважати закони природи, що керують життям. У мандрівках буде складатися характер учнів, звички до самостійності, упорядкування справ своїх і громадських, товариський настрій в усяких випадках мандрівочного життя” [3].

Вагомий внесок у розробку проблеми шкільного краєзнавства зроблено послідовниками К.Д. Ушинського – російськими педагогами Д.Д. Семеновим, який розробив програму і систему уроків з краєзнавства, що включали екскурсії, спостереження тощо, та М.Ф. Бунаковим, автором близько 20 книжок історико-краєзнавчого характеру.

Проблеми формування національних цінностей у молодого покоління перебували в центрі уваги багатьох періодичних видань XIX ст. Так, в одній зі статей журналу “Освіта” за 1894 р. наголошувалось на тому, що учні мало знайомі з історією, культурою народу, розвинуті однобічно, нерідко з учнями працюють швидше чиновники, ніж педагоги. Чи може такий учитель розкрити перед дітьми всі дива і красу рідного краю, якщо він сам бачить лише куток світлого небосхилу?

З початку XX ст. в умовах посилення демократичних тенденцій зростає інтерес до теорії і практики вивчення історії та географії рідного краю. У 1914 р. історик-методист В.Я. Уланов у педагогічний обіг вводить термін “краєзнавство” у значенні “місцева історія”, “історія краю”, обґрунтовує доцільність створення шкільних краєзнавчих музеїв, висловлює думку про введення краєзнавства в навчальні плани вчительських курсів.

Надзвичайно велику увагу краєзнавчій роботі приділяв А.С. Макаренко. У літній час зі своїми вихованцями він мандрував Батьківщиною. Кропітка робота педагога описується у творах “Педагогічна поема”, “Прапори на вежах” тощо.

З 20-х рр. XX ст. в Україні широкого розмаху набуває краєзнавчий рух у суспільстві, у середніх навчальних закладах і вишах зокрема. Одна з характерних ознак цього етапу – комплексне вивчення історико-культурного середовища. Утворювалися гуртки, товариства, проводилися масштабні конференції з планування, обміну досвідом, надання методичної допомоги.

На початку 1930-х рр. розвиток краєзнавчого руху уповільнився: припинив діяльність Український комітет краєзнавства (утворений на I Всеукраїнській краєзнавчій конференції, яка відбулась 25–28 травня 1925 р.) – перший всеукраїнський орган координації роботи численних краєзнавчих товариств і гуртків, який регулярно випускав журнал “Краєзнавство” (1927 р.), що висвітлював роботу осередків, установ, окремих фахівців і краєзнавців-аматорів. Він розробляв і скеровував на місця методичні матеріали, проводив інструктивну роботу, вів облік краєзнавчих організацій, сприяв обміну досвідом між ними, їх організаційному й методичному зміцненню.

За свідченням наукових джерел, Народний комісаріат України, починаючи з 1942 р., рекомендує науковим та культурно-освітнім установам “посилити зби-

рнання матеріалу з історії краю й про участь місцевого населення у Великій Вітчизняній війні”.

Після завершення Другої світової війни Академія наук України виступила ініціатором відродження краєзнавчого руху. У 1947 р. у Києві було створено Український філіал Всесоюзного географічного товариства, а також його відділення у Чернівцях, Харкові, Львові та інших містах.

У школах під керівництвом вчителів учні проводили значну пошукову роботу, пов'язану з героїчними подвигами земляків, набув поширення рух краєзнавців-слідопитів. У 1950-ті рр. на базі обласних краєзнавчих музеїв були створені музейно-краєзнавчі ради, які координували різноманітну роботу з вивчення рідного краю, надавали значну допомогу і шкільним музеям, і краєзнавчим гурткам. У 1960-х рр. у навчальних програмах з історії, географії та інших предметів було посилено краєзнавчі елементи, введено факультативи з історії краю.

Плідним поєднанням теорії і практики характеризується самотутня педагогічна творчість видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського. На сторінках своїх книг і статей автор обґрунтовував необхідність виховання в учнів любові до Батьківщини. Глибоке вивчення його спадщини свідчить, що виховання патріотизму – найбільш глибокого і благородного почуття людини він розглядав як важливу складову морального становлення особистості, як виховання любові до рідного краю, так званої “малої Батьківщини”, до свого народу, до рідної мови і пісні, традицій і звичаїв, до рідної природи і свого роду. Вчений здійснив ґрунтовні дослідження в галузі теорії і методики патріотичного виховання учнів, зокрема й засобами краєзнавства.

На сторінках педагогічних творів В.О. Сухомлинський ознайомлює читача з тим, як у Павлівській школі під керівництвом педагога була організована краєзнавча робота з учнями. Учні мали можливість разом з учителем здійснювати незвичайні подорожі рідним краєм, географія яких поступово розширювалася та охоплювала спочатку рідне село, потім район і область, нарешті – країну. Вчитель поєднував різні методи і прийоми виховання: гра-подорож – “Пошук таємничого острова”, подорожі-спостереження і дослідження світу природи – “Подорожі облаками”, мандрівки відкриттів, бесіди на природі про рідний край, про рідну неньку Батьківщину, розповіді про гарних людей, складання і читання разом з дітьми віршів, оповідання-дослідження, казки про природу, казки-малюнки, казки-образи, творіння і моделювання живих образів – “Розповідь про подорож краплі води”, уроки-подорожі, уроки-відкриття, уроки поетичної творчості, закріплення на природі, загадкові порівняння, проведення дискусій, які забезпечували цілісність уявлення учнів про рідний край, його природу, історію, культуру, мистецтво [4]. Не випадково свою фундаментальну працю В.О. Сухомлинський назвав “Щоб у серці жила Батьківщина” (1965 р.) [5].

Отже, теоретичні здобутки та практичний досвід В.О. Сухомлинського в галузі педагогічного краєзнавства є вагомим внеском в історію української педагогіки. Перед учителем постає одвічне завдання – виховати в учнів патріотичні почуття любові до рідної землі, прагнення до збереження народних традицій, звичаїв, на яких ґрунтується духовність українців.

У педагогіці вчені досліджують питання загальнопедагогічних засад шкільного краєзнавства та його предметні напрями, а саме: географічне, історичне, літературне, екологічне тощо. Значного поширення набуває впровадження крає-

знавчих елементів під час вивчення історії, географії, літератури та інших дисциплін. Усе це сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, забезпечує реалізацію вчителем на уроках дидактичного принципу зв'язку навчання з життям.

**Висновки.** Отже, педагогічне краєзнавство ґрунтується на вивченні історії педагогіки, педагогіки, часткових методик та інших наук, здійснює цілеспрямований і планомірний процес професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності, розкриває сутність, закономірності, тенденції, перспективи цієї підготовки.

У наступних наукових розвідках планується розкрити більш детально витоки ідей педагогічно-краєзнавчої діяльності вчителя в історико-педагогічній думці.

#### **Список використаної літератури**

1. Енциклопедія освіти / [акад. пед. наук України] ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Корф Н.А. Руководитель для воскресных повторительных школ / Н.А. Корф. – СПб. : Тип-я д-ра М.А. Хана, 1882. – 120 с.
3. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1988. – 272 с.
5. Сухомлинський В.О. Щоб у серці жила Батьківщина / В.О. Сухомлинський. – К., 1965. – 80 с.

*Стаття надійшла до редакції 25.02.2013.*

---

#### **Шумилова И.Ф. Вопросы истории изучения педагогического краеведения**

*В статье рассмотрены вопросы истории изучения педагогического краеведения. Проанализированы идеи украинских педагогов, которые раскрывают сущность этого социокультурного явления.*

**Ключевые слова:** педагогическое краеведение, учитель, краеведческая подготовка.

#### **Shumilova I. Questions of history learning local history teacher**

*The paper deals with the history of the study of local history teacher. Analyze the ideas of Ukrainian teachers who reveal the essence of the social and cultural phenomenon.*

**Key words:** local history teacher, teacher, preparation of regional studies..



## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 372.36

М.М. АЙЗЕНБАРТ

### ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглянуто проблему формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників у процесі ігрової діяльності; охарактеризовано важливість забезпечення ігрового характеру навчально-виховного процесу. Визначено основні чинники успішного формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** старший дошкільник, соціально-комунікативна компетенція, ігрова діяльність.

Одним із важливих завдань сучасної дошкільної освіти є формування соціально-комунікативної компетенції у дошкільників. Діти в умовах демократичного суспільства повинні залучатися до соціально-культурних процесів та системи людських взаємин. У педагогіці та психології на сучасному етапі вважається, що формування у дітей цієї компетенції допоможе підготувати їх до самостійного життя.

Формування соціально-комунікативної компетенції протягом дитинства відбувається в різних видах діяльності. Проте на кожному етапі розвитку дошкільникові притаманна певна провідна діяльність. Ігрова діяльність у старшому дошкільному віці має найкращі можливості для соціально-комунікативного розвитку дитини.

Аналіз науково-методичних публікацій свідчить про те, що проблема формування соціально-комунікативної компетенції дошкільників засобами гри набуває особливої актуальності і показує, що процес навчання та виховання за допомогою гри в дошкільних навчальних закладах сприяє гармонійному розвитку дітей.

Проблемі гри приділяли увагу філософи ХХ ст.: Ф. Шиллер, В. Вунд, М. Спенсер та інші. Гра як метод навчання й виховання займала важливе місце в педагогічних системах відомих учених. Зокрема, центром педагогічної системи Ф. Фребеля є теорія гри; Я. Корчак вважав, що гра – це можливість віднайти себе в суспільстві, людстві, у Всесвіті. Викликані грою зміни в психіці дитини настільки суттєві, що в психології (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Запорожець) ствердився погляд на гру як провідну діяльність у дошкільний період, а також важливу складову навчально-виховного процесу в молодшому шкільному віці [1, с. 31–42; 4].

У своїх працях гру досліджували Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, О. Петровський та інші [2, с. 9].

Л. Виготський визначає гру як діяльність, у якій формується та вдосконалюється керування поведінкою дитини. У грі відбувається формування довільної поведінки дитини, її соціалізація [1, с. 31–42].

Праці вчених підтверджують позитивне значення ігрової діяльності для розвитку дитини (П. Лесгафт, Т. Осокіна, І. Павлов, І. Сеченов, Л. Чулицька), виховання в неї організованості (А. Матусик), для формування колективу під впливом ігрової діяльності (В. Воронова).

Сучасні українські дослідники (Л. Артемова, Н. Гавриш, Г. Григоренко, Н. Короткова, Н. Кудикіна, К. Щербакова) студіюють формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у процесі ігрової діяльності, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За результатами їх досліджень, гра містить більші можливості для розвитку особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки її мотиви мають спонукальну силу і зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри.

Останнім часом дослідники (Н. Короткова, Н. Михайленко) цікавляться не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають ігрову діяльність дітей як джерело повноцінного розвитку особистості [6, с. 308].

На сучасному етапі проблеми комунікації та встановлення особистісних взаємин дітей у процесі ігрової діяльності вивчає педагог Л. Артемова (виховання поведінки дітей в іграх).

**Метою статті** є обґрунтування доцільності використання гри під час навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку для формування їх соціально-комунікативної компетенції.

Компетенція в перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід (О. Хуторської). Дефініція “компетенція” сьогодні широко використовується в дослідженнях, що стосуються розвитку дитини, її навчання та виховання. На думку науковців (В. Кальней, С. Шишова та інших), компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які формуються у процесі навчання [8, с. 72].

Особливо значущим для нашого дослідження є положення Е. Бондаревської про те, що компетенція – це особисте надбання дитини, тому найбільш успішне формування компетенції може відбуватися тільки в особистісно орієнтованому освітньому процесі. Досить оригінальним є положення про те, що ключові компетенції – це особисті цілі дитини, особисті сенси її освіти [9, с. 90].

Таким чином, незважаючи на різницю у визначеннях поняття “ключові компетенції”, їх об’єднує насамперед те, що вони є сукупністю або універсальною системою знань, умінь, навичок, здібностей, які ввійшли в особистісний досвід та забезпечують якість або успіх у діяльності при вирішенні різних життєвих проблем чи ситуацій.

Розглянемо такі ключові компетенції, як соціальна та комунікативна, оскільки вони становлять основу розвитку гармонійної особистості.

Соціальна компетенція включає в себе способи взаємодії з людьми, співпрацю в груповому спілкуванні, навички роботи в групі, здатність брати на себе відповідальність, регулювати конфлікти [9, с. 92].

У свою чергу, комунікативна компетенція включає знання необхідних мов, оволодіння способами передачі інформації, вміння слухати і розуміти співрозмовника [9, с. 91].

Об'єднання цих компетенцій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, на наш погляд, цілком логічне, адже завдяки їм у дітей налагоджуються контакти з різними людьми, практикуються навички роботи в групі, дитина знаходить своє "я" в суспільстві і вчиться бачити, використовувати та поважати можливості інших.

Упровадження цієї компетенції у виховний процес сучасної дошкільної освіти є необхідним для повноцінного розвитку дитини старшого дошкільного віку, формування в неї здібностей та можливостей, необхідних для самостійного вирішення різних життєвих проблем.

Формування соціально-комунікативної компетенції старшого дошкільника відбуватиметься більш успішно, якщо цьому сприятимуть відповідні дидактичні та виховні умови. Тому педагогові потрібно враховувати психолого-вікові особливості дитини старшого дошкільного віку; створювати сприятливі соціальні умови і вдалу її соціалізацію; заохочувати старших дошкільників до вивчення мови; забезпечувати їх необхідними методичними матеріалами, які б стимулювали формування соціально-комунікативної компетенції; розвивати пізнавальну діяльність дитини; створювати стандартні соціально-побутові ситуації спілкування в навчально-виховному процесі тощо.

Формування соціально-комунікативної компетенції старшого дошкільника здійснюється через гру, яка є одним із важливих засобів дошкільної освіти. Дитина в означеному віці вирізняється великими можливостями щодо ігрової діяльності як провідної у процесі соціалізації.

Старший дошкільний вік характеризується розвитком умінь виділяти цілісні сюжетні події, визначати їх для партнера з гри та комбінувати в різній смисловій послідовності [2, с. 12].

У психологічному словнику гри визначено як форму діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого у соціально встановлених способах виконання предметних дій, предметах науки і культури [7, с. 127].

У житті людей гра виконує такі найважливіші функції (класифікацію дав А. Шмаков): соціалізації; міжнаціональної комунікації; самореалізації дитини у грі як "полігоні людської практики"; комунікативна функція гри яскраво ілюструє той факт, що гра – діяльність комунікативна, яка дає дитині можливість увійти в реальний контекст складних людських комунікацій; діагностична; терапевтична; функція корекції; розважальна [10, с. 97].

Можемо констатувати, що гра – це площина, в якій відбувається соціалізація дитини, тобто співпраця, співдружність з однолітками та вихователем. У грі формуються особистісні якості дитини, а також її ставлення до дійсності та людей. Під час гри відтворюються норми людського життя й діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний розвиток особистості. Вона вводить дитину в реальний контекст різноманітних людських відносин. Дітям потрібний досвід колективних переживань, спільне бажання бути разом. Гра швидко згуртовує дошкільників і будь-який її гравець переймає досвід від інших учасників. Отже, у спілкуванні, яке відбувається в процесі гри, передається соціальний досвід (традиції та цінності).

Під час колективних ігор старший дошкільник має ряд зобов'язань перед своїми партнерами. Становлення партнерської взаємодії в дошкільному дитин-

тві розуміємо як процес розвитку нових форм спілкування, що характеризується переходом від дії до взаємодії, від відчуття до співчуття, від управління до спільного планування. Одним із вирішальних чинників суспільного виховання є включення дитини у групу однолітків, у якій вона формується як суспільна істота [2, с. 20].

Формування комунікативної компетенції старших дошкільників залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце відводиться психологічній готовності дитини до спілкування. Застосування гри сприяє формуванню комунікативно-діяльнісного характеру навчання, психологічної спрямованості занять на розвиток мовно-мисленнєвої діяльності дітей засобами мови, що вивчається, оптимізації їх інтелектуальної активності в ігровій діяльності, комплексності навчання, його інтенсифікації, розвитку групових форм роботи [3, с. 56].

Ігрова діяльність розвиває ораторські здібності, покращує мову, міміку, підвищує самооцінку дитини. У грі старший дошкільник долає сором'язливість у спілкуванні, стає впевненішим. Тому головним критерієм у визначенні сформованості комунікативної компетенції дитини буде її успішність у взаємодії із собою та іншими в різних мовленнєвих ситуаціях. Відповідно успіх залежатиме від здатності суб'єкта мобілізувати у процесі спілкування свої знання, вміння, навички, способи діяльності для вирішення тих чи інших проблем [9, с. 91].

У процесі ігрової діяльності старший дошкільник не тільки отримує інформацію про оточуючий світ, закони суспільства, людські відносини, а і вчиться жити в соціумі, будувати власні відносини, а це потребує творчої активності особистості (уяви, уваги, логіки, пам'яті, розвинутої мови, міміки).

Період соціального розвитку дошкільника є довготривалим. На жаль, діти сприймають не тільки хороші приклади спілкування та взаємодії дорослих, а й навпаки. Цю особливість дітей охарактеризував К. Ушинський: "В одній дівчинки лялька пере, шие, мие, прасує; в іншій – валяється на дивані, приймає гостей, поспішає до театру або на раут; у третій – б'є людей, заводить скарбничку, рахує гроші. Нам доводилося бачити хлопчиків, у яких "чоловічки" отримували чини і брали хабарі" [6, с. 305]. Отже, зміст дитячих ігор вбирає в себе різноманітні ознаки суспільного життя.

Спостерігаючи за поведінкою та взаєминами дорослих, старші дошкільники відтворюють побачене у своїх іграх, що є своєрідним відображенням реального оточення.

Відзначимо, що для дитини недостатньо тільки мати комплекс знань про те, як потрібно діяти в тій чи іншій ситуації, а й потрібно вміти реалізувати його в житті. За допомогою гри діти старшого дошкільного віку вчать правильно себе поводити в різних життєвих ситуаціях, краще розуміють поняття "треба", дотримуються усталених правил поведінки та спілкування, виконують свої обов'язки. Саме тому соціальний розвиток старшого дошкільника найкраще відбувається в дитячому колективі.

Дитина старшого дошкільного віку потребує співпраці та порозуміння з педагогом. Вона відрізняє схвалювану поведінку від несхвалюваної (дозволену поведінку від недозволеної), старші дошкільники добре вміють знаходити контакти з однолітками. Оволодіння основами спілкування, розуміння моральних правил і норм поведінки допоможе дитині в дорослому житті, тому успішна соціалізація старшого дошкільника має важливе значення для його майбутнього.

Соціальна поведінка та ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку тісно взаємозв'язані. Дитина старшого дошкільного віку, котра грається на самоті, не може бути соціально адаптованою. Вона не вміє повноцінно спілкуватися, часто намагається гратися окремо від інших дітей. У цій ситуації вихователі необхідно обов'язково з'ясувати причини такої поведінки дитини: вона не має настрою для колективної гри, сумує за другом по грі або ж у неї багатий внутрішній світ. Старшого дошкільника з такою поведінкою не можна примушувати до колективної ігрової діяльності, вихователь повинен зацікавити його спілкуванням у групі. У цьому полягає основна роль гри в соціальному розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Сьогодні потрібна соціально зріла, комунікативно розвинута особистість як основна рушійна сила на шляху реформування суспільства. Не менш важливим є висвітлення проблеми формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами гри, а також виховання та навчання старших дошкільників у процесі ігрової діяльності, збагачення інтелектуальної, моральної та соціальної сфер у процесі оволодіння основами спілкування. Тому актуальним завданням сучасної дошкільної освіти є формування у дітей універсальних умінь і здатностей – ключових компетенцій, а саме соціальної, комунікативної.

**Висновки.** Особливість гри як одного із засобів навчання та виховання полягає в тому, що вона забезпечує не тільки індивідуальну, а й парну, групову та колективну форму роботи на занятті. Діти старшого дошкільного віку, котрі багато часу проводять у колективі, граються з однолітками, краще та швидше адаптуються в суспільстві.

На нашу думку, результатом правильно побудованої ігрової діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі має стати сформована соціально-комунікативна компетенція старшого дошкільника, що власне, і є метою навчання та виховання дитини у стінах садочка. Тому на цьому ми не зупиняємось, а й надалі будемо шукати оптимальні форми із вдосконалення цієї компетенції у процесі ігрової діяльності.

Ми вважаємо, що для подальшого педагогічного аналізу та отримання більш ґрунтовної інформації про формування соціально-комунікативної компетенції в процесі ігрової діяльності у старшого дошкільника необхідно обґрунтувати й конкретизувати психолого-педагогічні умови, в яких відбувається мовна взаємодія дошкільників; детальніше з'ясувати функції гри у формуванні соціально-комунікативної компетенції та принципи її використання в навчанні. Перспективним напрямом є розробка методики використання ігор, що сприятимуть формуванню соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

#### **Список використаної літератури**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Карасьова К.В. Самодіяльні ігри дитини / К.В. Карасьова, Т. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб. : КАРО; Минск : Четыре четверти, 2006. – 192 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 346 с. – Режим доступа: <http://lib.misto.kiev.ua/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>.
5. Павленко О.О. Компетенція і компетентність: сутність, функції, структура / О. О Павленко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009. – Вип. № 19. – 314 с.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
7. Психологический словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
9. Чекунова Е.А. Формирование ключевых компетенций у детей дошкольного возраста в условиях вариативности содержания дошкольного образования [Электронный ресурс] / Е.А. Чекунова // Управление качеством вариативной системы дошкольного образования: актуальные проблемы и перспективы развития : тезисы выступлений участников межрегиональной научно-практической конференции. – Ростов н/Д, 2004 – 144 с. – Режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0482/1\\_0482-89.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/1/0482/1_0482-89.shtml).
10. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 239 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Айзенбарт М.М. Формирование социально-коммуникативной компетенции старших дошкольников через призму игровой деятельности**

*В статье рассматривается проблема формирования социально-коммуникативной компетенции старших дошкольников в процессе игровой деятельности; анализируется важность обеспечения игрового характера учебного процесса. Определены также основные факторы успешного формирования социально-коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** старший дошкольник, социально-коммуникативная компетенция, игровая деятельность.

**Ayzenbart M. Formation of senior preschool children's social and communicative competence in process of role-playing**

*The article deals with the problem of the formation of the senior preschool children's social and communicative competence in the process of role-play. The importance of role-playing in the educational process is also described as well as the main conditions of the senior preschool children's social and communicative competence successful development are defined.*

**Key words:** senior preschooler, social and communicative competence, role-play.

**ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА  
А.С. МАКАРЕНКА В СУЧАСНИХ УМОВАХ  
У РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ УЧНЯМИ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті проаналізовано поняття “важковиховуваний учень”. Вивчено досвід роботи А.С. Макаренка з важкими учнями. Проаналізовано сучасні принципи корекційної діяльності порівняно з педагогічними ідеями видатного педагога.*

**Ключові слова:** важковиховуваний учень, вікові особливості, принципи корекційної діяльності.

В умовах розбудови української держави сучасне вчительство, педагогічна громадськість ведуть пошуки найефективніших методів виховання нового покоління. Питання виховання завжди посідало провідне місце в педагогіці. Цілком природно, що вивчається досвід не лише сьогодення, а й минулого. Зокрема, давно не вщухають гарячі дискусії дослідників, учителів навколо спадщини А.С. Макаренка. Він зробив значний внесок у теорію й методику виховання та перевиховання дітей. Методи, які він розробив і випробував на практиці в роботі з важковиховуваними дітьми, не втратили своєї актуальності й на сьогодні.

Вивчення й узагальнення наукових джерел із проблеми виховання важковиховуваних дітей (В. Кашенко, І. Козубовська, Т. Колесіна, Н. Максимова В. Оржеховська, Б. Пашнєв), а також праць, в яких узагальнено досвід педагогічної спадщини А.С. Макаренка в роботі з важкими дітьми (С. Бережна, К. Іващенко, О. Полякова), дало нам змогу виявити основні напрями вивчення педагогічної спадщини великого педагога. Найбільша увага дослідників 50–60-х рр. ХХ ст. зосереджувалася навколо досвіду А.С. Макаренка щодо виховання колективу учнів (Є. Балабанович, Л. Гриценко, Г. Жураковський, І. Стафеев), а від початку 70-х рр. ХХ ст. – на проблемах, пов’язаних із використанням і розвитком його педагогічних ідей за багатьма аспектами педагогічної діяльності: виховання цілісної особистості (М. Ніжинський); особливості роботи в дитячих зразкових виховних установах, індивідуальний підхід, трудове виховання (Л. Новикова); проблеми самоврядування, “педагогічна логіка” (Л. Гордін); всебічний і гармонійний розвиток особистості (Є. Моносзон) [1–8; 12–14].<sup>1</sup>

Зазначимо, що використані в роботі А.С. Макаренка принципи, форми та засоби, як засвідчує аналіз педагогічної практики сучасності, можна активно використовувати у професійній діяльності соціального педагога в роботі з важковиховуваними дітьми.

**Мета статті** – розглянути досвід роботи А.С. Макаренка з важкими дітьми та порівняти його принципи роботи із сучасними принципами роботи соціального педагога з цією категорією учнів молодшого шкільного віку.

Сутність і принципи теоретичних підходів А.С. Макаренка до виховання важких дітей розкривалися шляхом проектування позитивних, пробудження творчих якостей особистості, організацію поведінки, що відповідає нормам сус-

пільної моралі на засадах гуманного поєднання вимогливості до дитини з повагою і довірою до неї.

З'ясовано, що працюючи з важкими дітьми, А.С. Макаренко своїм головним завданням вважав “виправлення” душ вихованців, розглядаючи це як передумову підготовки їх до нормального життя у соціумі. В основу його концепції покладено принципи гуманізму, оптимізму, віри в людину, її можливості, поєднання вимогливості та поваги, “система перспективних ліній” (перехід від зовнішніх стимулів до внутрішньої активності особистості в процесі досягнення певних цілей вихователя), визначення спрямованості виховання, відмова від шаблонів, заперечення наявності одного всеохопного засобу виховання, відмова від догм, детермінація засобів виховання обставинами, особливостями індивіда і колективу, співвідношення мети та засобів виховання, визнання цілісності особистості, гнучкість, варіювання і розвиток виховної системи [8; 10].

Аналізуючи роботи видатного педагога щодо форм і засобів виховання важких дітей, встановлено, що основною формою в його педагогічній системі була трудова школа: самообслуговування; сільськогосподарська діяльність, орієнтована на оволодіння вміннями і навичками “доброго господаря”; виробнича праця на підприємствах.

Найголовнішою якістю особистості А.С. Макаренко вважав відчуття відповідальності. Тому всі науковці, що вивчали досвід А.С. Макаренка, визначають основний принцип його педагогічної системи – принцип виховання у колективі. А.С. Макаренко розглядав колектив як цілеспрямовану групу особистостей, об'єднаних суспільно значущими цілями, які перебувають у відносинах взаємної відповідальності. Основними умовами функціонування колективу були: рух як закон його життя, поєднання впливу педагога і колективу на особистість вихованця; встановлення відносин відповідальної залежності як підґрунтя згуртування колективу і важливого чинника його впливу на особистість, визначення суспільно значущої та захопливої для дітей перспективи, їх залучення до спільної діяльності з її реалізації, послідовне дотримання принципу самоврядування, змагальність у всіх справах [9].

Педагог зазначав, що спілкування учнів і педагогів повинно спиратися на дружні відносини, на повагу вчителя до особистості учня, віру в його можливості. Великого значення педагог надавав питанням фізичного й естетичного виховання дітей і молоді. Потужними засобами естетичного виховання його вихованців були хор, оркестр, кіно, театр, клубна робота, читання художньої літератури, заняття образотворчим мистецтвом. Естетичне виховання у виховній системі А.С. Макаренка сприяло інтелектуальному зростанню особистості, розвитку її емоційно-вольової сфери, реабілітації. Тому актуально й сьогодні залучати дітей до активної творчої діяльності, цікавої саме їм.

А.С. Макаренко вважав, що відмінними ознаками стилю здорових товариських відносин у дитячому колективі є оптимізм. Постійна бадьорість, жодних похмурих облич, постійна готовність до дії, веселий настрій, але не істеричність. Готовність до корисних дій, тому що тільки корисні дії є запорукою здоров'я, профілактикою психічних розладів, стресів [2].

Концепція А.С. Макаренка полягала в тому, що при перевихованні не можна разом із негативним руйнувати позитивне в особі вихованця. Тому при дос-



татньому рівні загального розвитку доцільним є процес часткової зміни особистості важкого школяра – реконструкції, тобто перебудови його характеру [7].

Ще одна цікава особливість педагогічної майстерності А.С. Макаренка – використання методу покарання. У спогадах його вихованців ми знаходимо найнесподіваніші приклади таких покарань: вкрав – користуйся вкраденим у присутності всіх; не можеш відучитися говорити нецензурні слова – пішли в ліс, ось тобі галявина, лайся 6 год тощо [9].

Але найбільш вражає у педагогічних прийомах А.С. Макаренка те, що педагог не висував високих вимог своїм вихованцям, якщо вони не були готові до цього. Спочатку педагог привчав вихованців користуватися наданим житлом, потім їжею й одягом, а тільки потім – припинити палити і пити. Вимогу добре вчитись А.С. Макаренко висував лише тоді, коли вихованці були підготовлені до цього всім попереднім життям [1; 2].

Цікавим аспектом роботи з важкими дітьми було застосування емоційно-позитивного “вибуху”: А.С. Макаренко доручав колишньому злодію отримати велику суму грошей у банку, довіряв колишнім безпритульним під час чергування ухвалювати рішення, яким підкорявся навіть він. Таким чином перевиховувався весь спосіб життя. Нерідко в школі з підлітків, які псують електроприлади, створювалися бригади з ремонту побутової техніки при шкільних кабінетах, бюро раціоналізаторів і винахідників. І підлітки вже не руйнували, а створювали своїми руками потрібні школі речі [10].

Звернемося до сьогодення. Як засвідчує аналіз шкільної практики, проблема виховання важковиховуваних учнів молодших класів у сучасній школі – актуальна. В. Оржеховська стверджує, що останнім часом кількість відхилень у поведінці неповнолітніх зростає [12]. Це явище характеризується такими ознаками: 1) зростає чисельність дітей, у яких спостерігається порушення норм відхилень у поведінці; 2) відхилення в поведінці стають дедалі більш соціально небезпечними; 3) молодшають ці порушення. За даними її досліджень, 6–8% дітей, які стоять на обліку в міліції, – діти молодшого шкільного віку та навіть дошкільники. На думку Т. Колесіної, 3/4 всіх важких підлітків уже в першому класі виявляли нестійкість у поведінці, грубощі, жорстокість, конфліктували з педагогами, залишали уроки, багато з них у 1–2 класах опинялись у становищі “ізолюваних” і надавали перевагу позашкільній сфері відносин [13].

Зазначимо, що дослідники проблеми важких дітей досі не дійшли згоди в розумінні цього поняття. Педагогічний словник тлумачить “важковиховуваність” як “свідомий або несвідомий супротив дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного та соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів і соціальних ролей” [4; 11].

У літературі також існує декілька класифікацій важковиховуваних дітей і підлітків. Важковиховуваних дітей можна розрізняти і за рівнем соціальної дезадаптації, ступенем соціально-педагогічної занедбаності та здатності до правильної вибіркової поведінки (Л. Керімов); ступенем сформованості ідейно-моральних психологічних якостей (Є. Кравцова); віковими й індивідуальними особливостями важких підлітків, їх загальному рівню розвитку, ставленню до

праці, обізнаністю з правами й обов'язками тощо (Є. Погребняк); видами поведінки (І. Невський); стійкими відхиленнями від норми поведінки і навчальної діяльності (Г. Медведєв); статусом в учнівському колективі та сім'ї (Т. Писарева); на основі різних категорій акцентуацій характеру (О. Личко); домінуючих негативних потреб і відповідних їм проявів поведінки (Д. Фельдштейн); причин, що зумовлюють опір педагогічним впливам (Н. Максимова) та ін. [3; 4; 11; 13].

Отже, важковиховувані – це категорія дітей, у яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних чинників відбуваються порушення моральних норм поведінки, зниження або втрата відчуття відповідальності за власні вчинки [6].

До основних сучасних принципів роботи з важковиховуваними молодшими школярами зараховуємо принцип добровільної участі дитини (для цього віку необхідна також згода батьків) та корекційно-розвивальну роботу на результатах психодіагностики. Психодіагностика передує соціально-педагогічному впливові, слугує засобом контролю за змінами, що відбуваються під впливом дій соціального педагога, є інструментом оцінювання ефективності його впливу. Це відмінні принципи порівняно з педагогічними ідеями А.С. Макаренка.

До принципів, які мають спільні риси з поглядами видатного педагога, зараховуємо принцип цілісності – змістове наповнення й організація корекційно-розвивальної роботи має забезпечувати цілісний вплив на особистість дитини; додаткова орієнтація на вікові норми та робота в зоні найближчого розвитку дитини [12; 14].

Система педагогічних впливів А.С. Макаренка була спроможна відновлювати у важких дітей і підлітків позитивні якості, які вони пережили до появи девіантної поведінки, формувала в них прагнення компенсувати певний недолік завдяки прояву зусиль у діяльності, котру вони любили і в якій могли швидко досягти успіху. Його виховна система базувалася, виявлялася й реалізовувалася в основних видах діяльності, що становили єдине ціле: навчання, громадська поведінка, праця, естетичний, творчий, спортивний відпочинок. Кожна з цих діяльностей була організована на вищому рівні, мала колективний характер і максимально сприяла розвитку особистості. Оскільки універсальною формою корекції в молодшому шкільному віці є гра, тому до корекційної, реабілітаційної програми необхідно включати комплекс корекційних ігор, вправи на спілкування, проблемні ситуації, ігри-жарти, включення в реальну творчу діяльність. Такий підхід сприяє самоствердженню, реконструкції повноцінних контактів дитини з однолітками, усвідомленню й гармонізації власного “Я”. Особливим успіхом у здійсненні корекційної роботи користуються ситуації “Намалюй у кольорах день” та “Зроби свято другу”. Перебудова життєвого досвіду індивіда відбувається шляхом осмислення вчинків, переключення на позитивні установки, позитивні емоції [2–4; 7].

Важливим принципом у роботі із важковиховуваними учнями і в часи А.С. Макаренка і сьогодні є врахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей дитини. Відповідно до цього принципу при виборі цілей, завдань, способів і програм корекційної роботи мають бути враховані потреби й інтереси дитини, особливості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, соціальних установок і навичок, міра стомлюваності; також необхідно брати до уваги особливості того соціального і культурного середовища, до якого нале-

жить учень. Реалізація цього принципу пов'язана з творчим процесом і передбачає високий рівень професіоналізму фахівця – соціального педагога [8; 14].

Якщо процес перевиховання буде мати певну логіку, послідовність і методу, то участь дитини в різних формах цієї роботи буде більш продуктивною та ефективною. Види діяльності під час перевиховання добираються так, що у поєднанні вони підтримують інтерес дитини, створюючи мотиваційний аспект корекції, та сприяють задіяню всієї гама психічних функцій. До таких видів діяльності зараховують навчальну, образотворчу діяльність, гру, конструювання і специфічну форму діяльності – спілкування. Як і в педагогічній спадщині А.С. Макаренка, діти не мають тинятися без діла, інакше вони почнуть займатися поганими справами і стають важковиховуваними. Діти мають бути включені в активну діяльність, і в них не залишиться часу на безглузді вчинки.

Корекція чи перевиховання не є лише виправленням недоліків у поведінці учня, це ще є орієнтацією на позитивне в його поведінці та характері.

**Висновки.** Таким чином, А.С. Макаренко зробив значний внесок у розвиток практики виховання важковиховуваних учнів. Він довів, що виховання плідне не лише тоді, коли його поєднувати з розвитком творчої індивідуальності, стимулюючи водночас як моральні почуття, так і емоції.

Ідеї та концепції видатного педагога саме у сфері роботи з важкими учнями через роки створюють враження правильних і цікавих. Сьогодні використовуються ідеї А.С. Макаренка щодо гуманного поєднання вимогливості до дитини з повагою і довірою до неї, оптимізму, віри в людину тощо. Багато теоретичних праць присвячено цьому питанню, але практика роботи з такими дітьми вимагає творчого підходу в роботі соціального педагога.

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми перевиховання важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування вимагають питання розробки технології корекційної роботи з важковиховуваними молодшими школярами, практичної реалізації системи соціально-педагогічної підтримки і соціального супроводу таких учнів.

#### **Список використаної літератури**

1. Абашкіна Н.В. Чи актуальна сьогодні педагогіка А.С. Макаренка / Н.В. Абашкіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 1. – С. 217–224.
2. Бережна С.І. Роль педагогічної спадщини А.С. Макаренка у професійній підготовці соціальних педагогів / С.І. Бережна. – Суми : СДПУ, 2008. – С. 180–185.
3. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь : учебное пособие / В.В. Бойко. – СПб. : Союз, 2002. – 160 с.
4. Важковихованість: сутність, причини, реабілітація : [методологічний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів] / за заг. ред. О.М. Полякової. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 344 с.
5. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: [учеб.-метод. пособ.] / под ред. М.И. Рожкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гриценко Л.И. Концепция воспитания А.С. Макаренко в свете современных научных знаний / Л.И. Гриценко // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 89–96.
8. Іващенко К.В. Виховання “важких” дітей у педагогічних системах С.Т. Шацького та А.С. Макаренка : автореф. дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук / К.В. Іващенко. – Умань, 2012. – 28 с.

9. Макаренко А.С. Сегодня: новые материалы, исследования, опыт / А.С. Макаренко. – Н. Новгород, 1992. – 207 с.

10. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии: избранные произведения : в 3 т. / А.С. Макаренко ; [редкол.: Н.Д. Ярмаченко (пред.) и др.]. – К. : Рад. шк., 1984. – Т. 3. – 575 с.

11. Нагорнюк В.Г. Важкі діти: проблеми, питання, рішення / В.Г. Нагорнюк, Б.К. Пашнев. – Х. : НМППЦ, 2000. – 24 с.

12. Оржеховська В. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх В. Оржеховська // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 4–6.

13. Колесіна Т.Є. Рання профілактика відхилень у поведінці учнів / Т.Є. Колесіна // Проблеми спільної роботи комісії у справах неповнолітніх та органів освіти України: зб. наук.-метод. ст. – К. : Академпрес, 1994. – С. 81–85.

14. Ярмаченко М.Д. Макаренко Антон Семенович [Електронний ресурс] / М.Д. Ярмаченко // Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 471–472. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

---

**Гнедая Т.Б. Творческое использование идей известного педагога А.С. Макаренко в современных условиях в работе с трудновоспитуемыми учениками младшего школьного возраста**

*В статье проанализировано понятие “трудновоспитуемый ученик”. Изучен опыт работы А.С. Макаренко с трудными учениками. Проведен анализ современных принципов коррекционной деятельности в сравнении с педагогическими идеями выдающегося педагога.*

**Ключевые слова:** *трудновоспитуемый учащийся, возрастные особенности, принципы коррекционной деятельности.*

**Hnida T.B. The creative use of ideas known teacher A.S. Makarenko in the current conditions in the work with trudnovospityvaemymi pupils of primary school age**

*A concept “Difficult student” is analysed in the article. Experience A.S. Makarenko is studied with difficult students. The analysis of modern principles of correction activity is conducted by comparison to the pedagogical ideas of prominent teacher.*

**Key words:** *difficult studying, age-dependent features, correction activity.*

**ДІАГНОСТИКА МОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ  
КОМУНІКАТИВНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ УЧНІВ-ШЕСТИЛІТОК,  
ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВІЗМУ**

*У статті проаналізовано мовну здібність дітей, які розпочали навчання з шести років. Було використано мовну складову Гейдельберзького тесту лінгвістичних здібностей дітей. Результати дослідження дають можливість зробити висновок про залежність між рівнем розвитку мовних здібностей школярів, які навчаються в полілінгвальному просторі, і рівнем їх комунікативної дезадаптації.*

**Ключові слова:** мовні здібності, комунікативна дезадаптація, діагностика.

Шкільна дезадаптація більшістю сучасних авторів розглядається як певна сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння яким з низки причин є скрутним або, у крайніх випадках, неможливим (Н.Г. Лусканова, І. О. Коробейников та ін., 1995). Основою шкільної неуспішності є низка чинників: недостатня підготовка до школи, тривала психічна депривація, соматично ослаблена дитина, порушення формування окремих психічних функцій, пізнавальних процесів і шкільних навичок (дисграфія, дислексія, дискалькулія, диссинтаксія тощо). Серед специфічних чинників, що утруднюють оволодіння програмою з рідної та другої (близькоспорідненої або іноземної) мови, можна виокремити невміння усвідомлювати спосіб висловлювання думки, невміння розглядати слово з усіх боків і недоліки сучасної лінгводидактики тощо.<sup>1</sup>

Аналіз стану педагогічної науки й практики полілінгвальної освіти дав змогу виявити суперечності, між історико-культурною і педагогічною необхідністю осмислення досвіду полілінгвального навчання дітей дошкільного віку засобами багатьох мов в освітній практиці України, впливом розвитку мовних здібностей на позитивну адаптацію в полікультурному просторі майбутніх учнів та недостатнім дослідженням цього питання в науково-педагогічних працях; між традиційною практикою багатомовного навчання в дошкільних навчальних закладах України й необхідністю впровадження полілінгвізму як засобу реалізації принципу багатомовності в освітній простір початкової школи; між практикою підготовки в багатомовному режимі, яка орієнтована на освіту майбутнього монокультурного учня, та назрілою потребою сучасного полікультурного суспільства у фахівців, готових викладати мови на полілінгвальних засадах тощо. Виявлені суперечності дають підстави говорити про наявність у педагогічній науці актуальної проблеми.

Теоретичні засади полілінгвального навчання формують дослідження психологів (Б. В. Беляєв, І. О. Зимня, Н. В. Імедадзе, О.О. Леонт'єв та ін.), лінгвістів (У.В. Вайнрайх, Ю.Д. Дешерієв, Л.В. Щерба та ін.), дидактів та методистів (А.М. Богуш, І.Ф. Гудзик, Р.Р. Девлетов, К.Л. Крутій, О.Н. Хорошковська, Л.З. Шакірова та ін.)

Як показує практика, останніми роками спостерігається тенденція до зростання неуспішності дітей шестилітнього віку з рідної та близькоспорідненої мови. Аналіз ситуації дає змогу зробити висновок про поєднаний вплив вказаних чинників, а також про неготовність педагогів як дошкільної освіти, так і початкової школи до комплексного вирішення проблем діагностики, профілактики і подолання труднощів в освоєнні дітьми рідної мови. З огляду на різні історичні причини в багатонаціональних країнах як результат міжмовних контактів спостерігається певний процес взаємодії мов, який називається двомовністю (білінгвізм) чи багатомовністю (полілінгвізм, мультиполілінгвізм). Це явище притаманне й Україні. В умовах сьогодення українська мова є державною, вона виконує більшість суспільних функцій, нею ведеться навчання в більшості загальноосвітніх закладів України. Однак, крім української мови, велику роль відіграють й інші мови, особливо в південно-східному регіоні країни (російська, болгарська, кримсько-татарська тощо). Зазначимо, що до школи дитина, яка живе в полілінгвальному регіоні, користується частіше за все однією мовою. Проте слухає українське мовлення, яке лунає з радіо або телебачення. До того ж, якщо дитина відвідує дошкільний навчальний заклад, то вона має бути залучена до навчання української мови. Отже, у дитини певною мірою формується рецептивний рівень українського мовлення. Розуміння, хоч і неповне, відбувається завдяки тому, що українська й російська мови близькоспоріднені. Вочевидь, українсько-російська двомовність має асиметричний характер, оскільки ті особи, які вважають себе двомовними, або віддають перевагу якійсь одній мові, або розподіляють між двома мовами комунікативні сфери. Проте значна частина і дорослих, і дітей не опановує жодної мови в достатньому обсязі, не набуває певного рівня мовної компетенції. Отже, можна сказати, що більшість дітей засвоює мови (українську, російську, болгарську, угорську тощо) одночасно.

Зазначимо, що питанням полілінгвізму присвячено чимало наукових праць, однак у них практично не розглядаються особливості дитячого полілінгвізму та формування мовної здібності, специфіки формування мовної картини світу в дітей-полілінгвів, вплив мови на образне мислення й способи самовираження дитини. На нашу думку, більш точним є розуміння дитини-полілінгва як особи, яка володіє побутовою мовою, добре розуміє й говорить декількома мовами, але недостатньо володіє письмовими формами тієї чи іншої мови.

Багато авторів серед типів дезадаптацій називають комунікативну. *Комунікативна дезадаптація* – це порушення психологічних механізмів пристосування емоційно-особистісної сфери індивідуальності, особливостей мовленнєвих процесів і мовленнєвої діяльності до нових умов міжособистісного спілкування, соціальної ситуації розвитку. Найбільш часто виявляється в період вікових криз при формуванні психологічного новоутворення комунікативної системи. Отже, в умовах переходу дитини до систематичного навчання з шести років в умовах полілінгвізму важливого значення набуває багаторівневе дослідження особливостей мовного та мовленнєвого статусу (психолінгвістичний рівень), семантичних характеристик (психосемантичний рівень), процесу спілкування (психосоціального рівня).

*Мета статті* – аналіз особливостей формування мовної здібності в учнів-шестиліток в умовах полілінгвізму, дослідження впливу її недорозвинення на комунікативну дезадаптацію.

Визначимося, що мовна здібність – це динамічний механізм, що постійно ускладнюється, і належить мовній свідомості індивіда. Це система потенційних мовних уявлень (Л. Щерба), потенційна готовність носіїв мови до розуміння й породження мовлення (Г. Богін), пристрій, призначений для здійснення певних процесів, що володіє можливостями (та обмеженнями, що накладають на них), які визначаються матеріальним субстратом – мозком (О. Залевська). Існує проблема розмежування мовної здібності, що вважається галуззю лінгвістики, і мовної активності, що є галуззю психології. Мовна здібність розглядається в безпосередньому зв'язку з мовою, як щось таке, що становить здібність говорити певною мовою [1; 2]. Під мовною активністю, навпаки, розуміються ті реальні висловлення, які робить носій мови. Проте не завжди існує точна відповідність між цими висловлюваннями й лінгвістичними правилами даної мови (Д. Слобін, О. Шахнарович). Мовна здібність має низку особливостей: 1) обмежений термін дії: з народження дитини до 10–12 років. Цей період називається в психології найбільш “сензитивним” для оволодіння мовою і мовленням, тоді як верхня вікова межа (10–12 років) вважається “критичною” (Е. Леннберг, Дж. Хепворт та ін.) з погляду вивчення нерідної мови: “Мозок дитини має спеціалізовану здібність до мови, але вона зменшується з віком” (В. Пенфільд, Л. Робертс, 1964). Є експериментальні дані, що лише 5% з тих, хто починає вивчення іноземних мов після 12 років і старше, можуть говорити без акценту при вивченні другої мови. Спад мовної здібності пояснює труднощі засвоєння мовленнєвої діяльності за допомогою нової мовної системи; 2) завдяки мовній здібності дитина може за необхідності (якщо від цього залежить її життєзабезпечення) одночасно проводити аналіз і систематизацію не одного, а двох-трьох відмінних один від одного мовних потоків різних мов.

Отже, під мовною здібністю дитини розуміємо здатність використовувати мовні знаки, що створюються нею в процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності у внутрішньому мовленні й застосовуються для висловлювання думок у формах зовнішнього мовлення, а також для розуміння мовлення інших у процесі мовленнєвої діяльності. Найважливішим завданням навчання мови в дошкільному навчальному закладі є формування мовної особистості, удосконалення мовних здібностей дошкільників. Мовні здібності традиційно розглядаються як індивідуально-психологічні особливості особистості, які сприяють швидкому та міцному оволодінню мовою. Мовна здібність – це прижиттєве, онтогенетичне утворення, провідну роль у формуванні й розвитку якого відіграє середовище, навчання і виховання, а природною передумовою є наявність задатків, анатомо-фізіологічних особливостей мозку та нервової системи. Мовна здібність має багатоконпонентну структуру, що збирає в себе інтелектуальний (загальний) і спеціальний (що складається з мовної і мовленнєвої частини) компоненти, ядром якої є “чуття мови”, мовна інтуїція. Мовна здібність особистості також охоплює логіко-мовленнєві й творчі компоненти, які зумовлюють уміння дитини здійснювати логіко-мовленнєві і творчі операції з мовним матеріалом.

Проте при традиційному навчанні близькоспорідненої або іноземної мови при переході дитини до навчання в перший клас початкової школи не відбувається очікуваного розвитку найважливіших компонентів мовної здібності першокласника. Це зумовлено, передусім, складністю і недостатньою вивченістю психофізіологічної природи мовної здібності, її структури, основних компонен-

тів (необхідних для мовного розвитку особистості) і периферійних її елементів, неопрацьованістю проблеми в методичній літературі й дошкільній лінгводидактиці. Тому розвиток мовної здібності під час навчання мови в ДНЗ є стихійним, нерегульованим а, отже, недосконалим процесом. Крім того, ускладнює формування мовної здібності відсутність орієнтації вихователів на реалізацію розвивальних завдань навчання. Так, тільки 7% опитаних респондентів називають метою дошкільної освіти мовний розвиток дитини, 4% – удосконалення “чуття мови”. Педагоги як дошкільної, так і початкової освіти не можуть розмежувати поняття “мовний розвиток”, “мовна здібність”, “чуття мови”, у кращому разі розуміють зміст дефініцій однобічно, вузько, неправильно визначають взаємовідношення навчання рідної та другої (близькоспорідненої або іноземної) мови та мовного розвитку дитини, отже, не можуть усвідомлено вести роботу зі стимулювання мовного розвитку і здібностей спочатку дошкільників, а як результат – учнів-шестиліток.

Показниками розвитку мовної здібності є: оволодіння семантикою мови і мовною формою. Безперечно, розділення значення та форми є умовним. Вони взаємопов’язані і виявляються в здібності усвідомлено здійснювати логікомовленнєві операції і здатності до мовленнєвої творчості. Формуванню мовної здібності дітей слугує система розвивальних вправ, що складається з: 1) логікомовленнєвих завдань: на виокремлення суттєвих ознак понять, категорій, явищ; на впізнання конкретного мовного явища в дискурсі; на порівняння та диференціацію схожих мовних явищ; на узагальнення, абстрагування, класифікацію; 2) творчих завдань: з розвитку творчого компонента логічного мислення – заповнення пропущених у тексті слів; з розвитку мовної здогадки – на звукову уяву; на знаходження і виправлення мовних помилок; з розвитку образного складу мови і мовлення, образного мислення – на зіставлення словесних, музичних і живописних образів; на визначення колірнього або графічного еквівалента мовного явища; на символічне зображення мовних явищ, понять; з розвитку емоційної сторони мовлення: на формування виразності інтонації усного мовлення (розповідь одного й того самого тексту з різним емоційним забарвленням, ритмізація і рифмізація фрази); на аналіз мовних засобів, що створюють певне емоційне забарвлення тексту; на використання в мовленні експресивних лексичних, словотворчих і граматичних засобів мови. Робота з розвитку мовної здібності передбачає просування дитини від етапу виконання завдань до аналізу, диференціації, узагальнення, абстрагування, класифікації мовних фактів через етап виконання завдань на трансформацію мовного матеріалу (його виправлення, переказ) до його конструювання (словотворення, складання лінгвістичних казок, насичених образними, експресивними засобами мови) і, нарешті, оцінювання (пояснення ролі мовних засобів у створенні художнього образу героя твору тощо). Нами було проведено експеримент, у якому взяло участь 67 учнів-шестиліток. Усі діти до школи відвідували ДНЗ, але стан здоров’я і рівень сімейного виховання були різними. Дослідження проводилося в другому півріччі і, крім знайомства з документацією, бесід з батьками і педагогами, охоплювало діагностику чинників ризику шкільної дезадаптації (методики М.М. Безруких, Н.Г. Лусканової, І.О. Коробейникова та ін.) і рівня мовних здібностей учнів 1-го класу (методика В.В. Тарасун, 1996). У ході першої частини дослідження вивчалася мотиваційна готовність до шкільного навчання, диференціювалися особливості психіч-



ного розвитку дітей і досліджувалися їх особливості. Було виявлено, що в 77% дітей недостатньо сформована внутрішня позиція школяра. При позитивному ставленні до школи й усвідомленні необхідності вчитися діти віддавали перевагу “дошкільним видам” діяльності (співи, малювання, музика). Особливості психічного розвитку дітей диференціювалися за 25 параметрами: контакт, інтерес, афектний компонент продуктивності, активність, динаміка продуктивності, вишнужуваність, перемикання, увага, орієнтовна діяльність, вербалізація, цілеспрямованість діяльності тощо. Загальний сумарний показник для норми відповідав 55–80 балам. Сума в 41–54 бали свідчила про затримку психічного розвитку.

Було виявлено, що 58% учнів-шестиліток мають показники між нижньою межею норми і затримкою психічного розвитку (діапазон 52–57 балів). Тип особистості цих дітей – домінуючий, чутливий або тривожний. Аналіз документації показав, що рівень успішності з мови відповідає середньому і нижче середнього. Отже, за рівнем адаптації до школи було виокремлено дві групи дітей.

Учні-шестилітки першої групи мали сформовану внутрішню позицію школяра; загальний сумарний показник їх психічного розвитку відповідав нормі; переважаючий тип особистості – гармонійний і соціально орієнтований; рівень успішності з мови навчання – вище середнього і високий (3,8–4,6 бали). Другу групу становили учні, що вчать з недостатньо сформованою внутрішньою позицією школяра; рівень психічного розвитку відповідав нижній межі норми або затримці психічного розвитку; переважаючий тип особистості – чутливий, домінуючий і тривожний; успішність з мови навчання – на рівні середньому і нижче середнього (2,8–3,1 бала).

На другому етапі дослідження взяло участь по дев'ять учнів кожної групи. Досліджуваним пропонувалася мовна частина діагностичного комплексу Гейдельберзького тесту лінгвістичних здібностей (Heidelberger Sprachentwicklungs Test), який запропоновано Х. Грімм і Х. Шелер у 1978 р. Тест адаптовано в Росії Н.Б. Михайловою в 1990 р., в Україні – К.Л. Крутій у 2003 р. [3].

Тест призначено для діагностики лінгвістичних здібностей дітей віком від 3 до 9 років.

Діагностика мовних здібностей, проведена нами, складалася з 13 завдань: 1. Розуміння граматичних структур. 2. Творення множини іменників. 3. Імітація граматичних структур. 4. Корекція семантично неправильних речень. 5. Словотворення. 6. Варіації назв. 7. Класифікація понять. 8. Творення ступенів порівняння прикметників. 9. Взаємозв'язок вербальної і невербальної інформації. 10. Кодування і декодування наявної інтенції. 11. Конструювання речень. 12. Перебудування слів. 13. Відтворення розповіді [3].

Після завершення діагностування обчислювалась загальна сума балів, яку набрала дитина, а потім отримані дані зіставлялися з нормативними даними. Максимальна кількість балів за всі правильно виконані завдання – 192. За результатами діагностичного обстеження учнів-шестиліток можна визначити показники рівня розвитку мовних здібностей конкретної дитини і вікової групи шестилітніх дітей у цілому. Так, за кількісними показниками розподіл балів має такий вигляд: лінгвістично здібна дитина – від 183 до 192 балів; до високого рівня розвитку мовних здібностей можна віднести дітей, які отримали від 152 до 182 балів; достатній рівень розвитку мовних здібностей – від 111 до 151 балів; середній рівень розвитку мовних здібностей – від 71 до 110 балів; нижче серед-

нього рівня – від 52 до 70 балів; низький рівень – від 31 до 51 балів; критичний рівень розвитку здібностей – від 30 балів і нижче (див. табл.).

Таблиця

**Розділи та субтести Гейдельберзького тесту  
і відповідні їм сфери мовних операцій**

| № | Розділ тесту             | Субтести  | Сфери операцій                |
|---|--------------------------|---|-------------------------------|
| 1 | Структура речення        | Розуміння граматичних структур і вербальна передача цього розуміння. Безпосереднє запам'ятовування та повторення граматичних структур | Речення                       |
| 2 | Морфологічні структури   | Утворення множини іменників   | Морфема                       |
| 3 | Значення речень          | Конструювання речень із включенням до них пропозованих слів   | Фраза                         |
| 4 | Значення слів            | Добір слів за аналогією до вже запропонованого набору. Класифікація понять за загальними ознаками                                     | Слово                         |
| 5 | Інтерактивне значення    | Встановлення взаємозв'язків вербальної та невербальної емоційно забарвленої інформації  | Висловлювання/мовленнєвий акт |
| 6 | Узагальнювальний ступінь | Запам'ятовування та переказ тексту (розповіді)  | Текст                         |

Отже, вивчення багатовимірної і різнопланової мовної здібності в структурі інтегральних утворень шестилітньої дитини є новою і самостійною як загальнопсихологічною, так і лінгводидактичною проблемою, складність розробки якої визначається недостатністю теоретичних знань і великим обсягом даних. Пристосування, модифікація й адаптація Гейдельберзького тесту дає змогу вивчити майже всі компоненти багатопланової структури зазначеної здібності. Сучасною психологічною наукою (Н.Б. Шумакова та ін.) доведена наявність тісних взаємозв'язків мовних здібностей і характеристик різного рівня психіки. Так, експериментально підтверджена залежність мовного вміння від гнучкості розумових процесів дитини, її здатності до аналізу, порівнянь, узагальнень, встановлення логічних відношень між поняттями. Чим вище здатність до узагальнення понять за істотними ознаками, другорядними і випадковими, тим краще мовно-мовленнєві здібності дитини. Єдність вербального інтелекту і комунікативного вміння свідчить про те, що мова як спосіб формування та формулювання думки за допомогою мовлення є основою комунікативної діяльності, діяльності спілкування.

Отримані дані дають змогу зробити такі **висновки**: більшість учнів-шестиліток, віднесених нами до дезадаптованих, слабо встигають не лише з рідної мови, але й з другої (близькоспорідненої або іноземної), мають низький рівень розвитку мовних здібностей. Результати дослідження засвідчують залежність між рівнем розвитку мовних здібностей школярів, які навчаються в полілінгвальному просторі, і рівнем їх комунікативної дезадаптації.

Педагоги початкової школи і ДНЗ у процесі навчання мови недостатню увагу приділяють розвитку в дітей немовних процесів і функцій (гнозис, праксис, увага тощо). У базисному рівні комунікативної дезадаптації ми розглядаємо

насамперед порушення застосування мовних засобів мовленнєвої діяльності в дітей, що навчаються в полілінгвальному оточенні. Це ускладнює подальший розвиток дітей, порушує процес міжособистісної комунікації.

На нашу думку, необхідна рання діагностика чинників ризику комунікативної дезадаптації і шкільної неуспішності, а також своєчасне проведення відповідної превентивної роботи. Результати експериментального дослідження доводять *подальшу необхідність розробки* і проведення комплексної коригувальної роботи з профілактики шкільної дезадаптації учнів-шестиліток, які переходять до навчання в школі з іншою мовою навчання, ніж рідна.

#### Список використаної літератури

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – С. 11–89.
2. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму близкородственному языку : автореф. дис. на соискание ученой степени к. пед. н. / И.И. Китросская. – М., 1970. – 29 с.
3. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПДС ЛТД, 2006. – 186 с.
4. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности при обучении русскому языку / Е.Н. Пузанкова // Образование и общество. – 2001. – № 3 (9). – С. 11–15.
5. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – СПб. : МиМ, 1997. – С. 9–19.
6. Чернов Д.Н. Проблема социокультурной обусловленности речевого развития в онтогенезе / Д.Н. Чернов // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – Т. 1. – № 13. – С. 93–99.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – С. 39–133.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.*

#### **Зданевич Л.В. Диагностика языковых способностей коммуникативно дезадаптированных учеников-шестилеток, которые обучаются в условиях полилингвизма**

*В статье предложен анализ исследования языковой способности детей, начавших обучение с шести лет. Была использована языковая составляющая Гейдельбергского теста лингвистических способностей детей. Результаты исследования дают возможность сделать вывод о зависимости между уровнем развития языковых способностей школьников, обучающихся в полилингвальном пространстве, и уровнем их коммуникативной дезадаптации.*

**Ключевые слова:** языковые способности, коммуникативная дезадаптация, диагностика.

#### **Zdanevich L. Diagnosis of language skills of communication maladjusted six-year olds who study in a multilingual environment**

*The analysis of research of the language abilities of children who started studying since the age of six is presented in the paper. The Heidelberg test of linguistic abilities of children was used. Results of the investigations make it possible to conclude that the link between the development of language abilities of students enrolled in polilingval-dimensional space, and their level of communicative exclusion exists.*

**Key words:** language skills, communicative maladjustment, diagnostics.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Враховуючи сучасні освітні та суспільні тенденції й потреби, випускник школи, щоб бути успішним у житті, повинен уміти самостійно працювати з великими обсягами інформації (знаходити її, аналізувати, робити узагальнення, зіставляти з аналогічним або альтернативними варіантами тощо), критично і творчо мислити, бути комунікабельним. З огляду на це у статті розкрито та теоретично обґрунтовано особливості використання структурно-логічних схем на уроках української літератури, що сприяють стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.*

**Ключові слова:** *схема; структура; логічна, структурно-логічні схеми.*

Сучасні реалії та потреби суспільства вимагають нового педагогічного бачення та зміни парадигми в напрямі навчання й самовиховання творчої конкурентоспроможної особистості.<sup>1</sup>

Навчання – основна форма розвитку пізнавальної активності старшокласників. З одного боку, під час навчального процесу школярі здобувають нові знання, які розширюють їхній кругозір, а з іншого – у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно і творчо не лише використовувати запас знань, а й шукати нове, задовольняючи свої потреби в пізнанні. Викладання повинно бути захопливим – таким є один із принципів методики сучасного уроку. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і одночасно зацікавлювати як своїм змістом, так і способом викладу.

Продовжуючи ідеї Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дистервег називає саме наочність важливим стимулом навчально-пізнавальної діяльності. Окреме місце у процесі стимулювання навчально-пізнавальної діяльності посідає питання використання структурно-логічних схем.

Значний внесок у проблему використання абстрактної наочності (у вигляді схем) на уроках вивчення навчальних дисциплін зробили М. Винокур, Л. Нечепоренко, Н. Силич, О. Скуратович (природничі дисципліни), Л. Дашко, Л. Зельманова, Г. Іваницька (російська мова), М. Девдера, В. Паламарчук, В. Пономаренко (українська мова). У їхніх працях визначено роль схематичної наочності у навчанні, функції, прийоми використання, зразки схематичної наочності, досліджено результативність навчання з використанням зорових опор.

Загальнодидактичну проблему поєднання слова вчителя й засобів наочності глибоко досліджував Л. Занков. На думку вченого, таке поєднання виключає одноманітність у процесі пізнання, сприяє активізації розумової діяльності учнів завдяки тому, що “аналіз і синтез, абстракція й узагальнення можуть виступати то в наочно-образному плані, то в плані словесно-логічному в їх різноманітних співвідношеннях”.

Проте поза увагою вчених залишаються шляхи, прийоми та способи використання структурно-логічних схем із метою стимулювання навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

*Мета статті* – визначити особливості використання структурно-логічних схем у навчально-пізнавальній діяльності старшокласників.

Останнім часом значно зросла роль нетрадиційної наочності (у вигляді схем) у вивченні української літератури. Вчителі-словесники застосовують опорні схеми, але водночас спостерігається брак матеріалів, які б висвітлювали питання технології складання структурно-логічних схем та методики їх використання на уроках української літератури. Така ситуація призводить до труднощів при підготовці уроків, тому що в методиці викладання літератури недостатньо висвітлено проблему використання наочності у вигляді схем. Це пов'язано, передусім, зі специфічністю предмета, із його емоційно-естетичним змістом, вивчати який мовою графічних схем видавалося неможливим.

На підставі власного досвіду роботи зазначимо, що структурно-логічні схеми (далі – СЛС) як різновид схематичної наочності можна використовувати на всіх етапах уроку української літератури, але найдоцільнішим видається їх застосування на етапі аналізу художнього твору та вивчення біографії митця. Фіксація визначальних віх у ході міркування за допомогою знаків-сигналів на СЛС дає змогу дотримуватися логіки аналізу, ефективніше реалізувати евристичний метод у вивченні української літератури. Робота зі СЛС із зображенням структури твору, композиційних особливостей, розвитку сюжетної дії, системи образів, еволюції характеру героя, конфлікту твору в розвитку, причинно-наслідкових зв'язків між подіями й вчинками героя значно економить навчальний час для детальнішого вивчення поетики твору.

Засвоєння технологічних процесів неможливе без з'ясування лексичного значення слів, що становлять назву різновиду схематичної наочності – СЛС, й оперативної лексики, використаної для опису технології складання та методики використання СЛС. Звернімося до семантики слова “схема”. “Короткий тлумачний словник української мови” пояснює, що *схема* – це “креслення, що в загальних рисах зображує систему, будову чого-небудь” [3].

За сучасними класифікаціями графічні схеми належать до символічних наочних посібників (в основу класифікації покладено засіб відображення). Схема за допомогою умовних знаків розкриває суттєве, унаочнюючи складні зв'язки, залежності, внутрішню логіку предметів і явищ, які вивчаються на уроці.

Технологія складання схеми передбачає виділення головної думки, навколо якої групуються смислові елементи, які прямо чи посередньо пов'язані з головною думкою, – це аргументи й ілюстрації. Іноді буває ще й висновок, який найчастіше збігається з головною думкою. Усе це подається на схемі у вигляді знаків-сигналів (цитатних, графічних, словесних, малюнків), розташованих у логічній послідовності.

Отже, структурований, систематизований, закодований за допомогою знаків-сигналів (цитатних, символічних, графічних, словесних) навчальний матеріал може бути укладений у схему, тобто розташований у певній взаємозалежності та логічній послідовності. Різновид схематичної наочності – структурно-логічна схема народжується у поєднанні знаків-сигналів із короткими записами, що допомагають прочитати схему або несуть додаткову інформацію про твір, структура якого чи інші зв'язки й залежності загалом або частково подано на схемі: *структура* – взаємні відносини елементів, які становлять цілість...

Додане до словосполучення “структурна схема” визначення “логічна” підкреслює:

1) важливу умову проходження технологічного процесу під час створення СЛС (правильність, послідовність, обґрунтованість, відбирання головного, найбільш значущого), використання якої є засобом фіксації логічної структури навчального матеріалу для сприйняття його зором;

2) використання СЛС має сприяти збереженню логіки аналізу художнього твору, тому що на схемі за допомогою знаків-символів фіксуються визначальні віхи, розставляння яких у логічній послідовності за умови наявності вагомих аргументів відбиває процес аналітичної діяльності загалом;

3) оригінальні СЛС концептуального змісту (розроблені до одного твору з урахуванням його специфіки) можуть слугувати структурним каркасом уроку або системи уроків, тому що являють собою систему інформаційних блоків, розташованих у логічній послідовності, зміст яких розглядатиметься протягом уроку або вивчення теми в цілому.

Таким чином, три компоненти, що входять до словосполучення “структурно-логічна схема”, є визначальним для цього різновиду схематичної наочності.

Пропонуємо технологію складання СЛС як різновиду абстрактної наочності при вивченні української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах та методику їх використання.

Структурно-логічна схема з літератури має сприяти кращому запам’ятовуванню навчального матеріалу, оскільки до цього процесу підключаються зорові рецептори, які дають можливість “бачити” смислову структуру кожної частини і всього тексту в цілому.

Використання СЛС дасть можливість зняти інтелектуальне напруження в процесі навчально-пізнавальної діяльності, найкраще сприятиме появі інтересу, бажання, прагнення вчитися.

Етапи роботи зі СЛС :

I. На етапі збору інформації вчитель виконує роль консультанта; учні працюють із різноманітними джерелами інформації:

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
| Лекція вчителя                 | Матеріали першоджерел (літописи, щоденники, листи, автобіографічні твори, документи) | Інтерв’ю, свідчення очевидців або коментарі |
| Підручник, художня література. | Технічні засоби (відео, радіо, теле)   | Інтернет, веб-сайти, групи новин            |

II. Підготовчий етап – визначення мети використання та змісту СЛС. Розробка СЛС (сортування навчального матеріалу; визначення головної думки та її смислових елементів (цитат, аргументів); моделювання схеми; вибір знаків-символів, розташування їх відповідно до логіки розвитку думки, надання зображенню естетичної форми). Визначення місця навчальної ситуації з використанням СЛС у загальній структурі уроку. Розробка системи завдань з опорою на СЛС.

III. Етап реалізації – далі йде етап створення структурно-логічних схем: учитель надає потрібну допомогу при роботі із цитатним матеріалом; учні пра-

цюють над створенням індивідуальних або колективних структурно-логічних схем.

IV. Заключний етап – подання й оцінювання структурно-логічних схем, при цьому визначаються використані можливості, творчий підхід, особиста роль кожного учасника і значущість його внеску в загальну справу.

*Система технологічних вимог до складання СЛС.*

СЛС повинна відповідати смисловій структурі навчального матеріалу, складатися із головної думки і службових елементів (аргументів, висновків, які формують її логічні блоки (блок)).

Якщо СЛС складається із кількох логічних блоків, що відповідають структурі навчального матеріалу, то кожен із блоків повинен бути виразно виділеним, адже на уроці може бути передбачена як групова, так і індивідуальна робота учнів з окремими блоками.

Варто подолати спокусу включення у СЛС багатьох опор у вигляді знаків-сигналів. Перевантаження схеми ускладнює її розкодування, її письмове відтворення учнями й оперативну роботу з нею.

Потрібно уникати одноманітності у використанні графічних зображень, щоб схеми розрізнялися між собою. Це полегшує їх запам'ятовування. Урізноманітнити унаочнений навчальний матеріал можна зміною шрифту, розташуванням логічних блоків, введенням у СЛС елементів рисунка (образу-символу), пов'язаних зі змістом твору, або наданням розташованим блокам певної форми (коло, квітка, кіноплівка тощо).

Щоб виділити особливо важливі знаки-сигнали у СЛС, можна використати різні кольори, але їх не повинно бути багато (2–3), бо зайва розмаїтість дратує зір, а тому погіршує запам'ятовування.

Розпочинаючи складання СЛС, потрібно завчасно поділити зміст навчальної теми на смислові частини. Як зазначалося вище, смисловий блок схеми складатиметься із головної думки, аргументів та висновків на її підтвердження. Отже, спочатку потрібно провести “сортування” навчального матеріалу (структурувати його). Ця робота полягатиме у вилученні головної думки, знаходженні аргументів та яскравих висновків у межах кожної смислової частини тексту. Щоб змодельовати схему, потрібно підібрати матеріали відповідно до задуму, розмістити їх на папері за логікою руху міркувань, надати зображенню естетичної форми. Знаки-сигнали у вигляді стрілочок, геометричних фігур розташовуються залежно від їх конкретного функціонального значення (показ різноманітних процесів, зв'язків, відносин).

**Висновки.** Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, а також власний досвід практичного застосування наочності дали змогу визначити особливості використання структурно-логічних схем. Значна кількість особливостей зумовила їх розподіл на певні групи. Зокрема, особливості, що стосуються змісту навчальної інформації, яка покладена в основу структурно-логічної схеми; оздоблення схеми, її загального вигляду. Були також визначені специфічні особливості щодо побудови структурно-логічних схем.

Таким чином, СЛС на уроках літератури допомагають вирішити такі завдання: упорядкувати навчальну інформацію, інтенсифікувати процес засвоєння знань, виробити в учнів уміння та навички структурування, систематизації й узагальнення навчального матеріалу. Крім того, використання СЛС спонукає учнів

до уважного прочитання твору, сприяє зацікавленню їх навчанням. Такий урок розрахований на кожного учня окремо і на клас у цілому. Кожен етап роботи зі структурно-логічними схемами викликає в учня особисті почуття, бачення в окремих частинах цілого, вміння неординарно відповісти на поставлені запитання, захоплення та бажання отримати результат. Такий урок не примушує, а заохочує, пробуджує інтерес, захоплює побаченим і власними перемогами, які здобуті на певному етапі створення СЛС чи взагалі на уроці. Такі уроки різнорівневі, емоційні, творчі, а отже, сприяють стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

#### **Список використаної літератури**

1. Дистервег А.В. Избранные педагогические сочинения / А.В. Дистервег. – М. : УчПедГиз, 1956. – 374 с.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
3. Короткий тлумачний словник української мови. – К. : Рад. шк., 1978. – 296 с.
4. Перминова Л.М. Изучение качества усвоения учащимися различных видов знаний с помощью структурно-логических схем / Л.М. Перминова // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1979. – № 1. – С. 23–27.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2013.*

---

#### **Кохан Л.В. Особенности использования структурно-логических схем учебно-познавательной деятельности старшеклассников**

*Учитывая современные образовательные и общественные тенденции и потребности, выпускники школы, чтобы быть успешными в жизни, должны уметь самостоятельно работать с огромным объемом информации (находить ее, анализировать, делать обобщение, сопоставлять с аналогичным или альтернативными вариантами и др.), критически и творчески мыслить, быть коммуникабельным. В статье раскрыто и теоретически обосновано особенности использования структурно-логических схем на уроках украинской литературы, которые способствуют стимулированию учебно-познавательной деятельности старшеклассников.*

**Ключевые слова:** схема; структура; логическая, структурно-логические схемы.

#### **Kohan L. Features of use structural and consequential patterns in senior students' learning and cognitive activity**

*Due to the current educational and social tendencies and needs a school-leaver, to be successful in the life, should be able to work independently with a huge amount of information (to find, to analyze, to synthesize, to compare the information with similar or alternative one, etc), to think critically and creatively, to be communicative. The article deals with the features of use of structural and consequential patterns at Ukrainian literature lessons. It is proved theoretically that their usage stimulate senior students' learning and cognitive activity.*

**Key words:** pattern, structure, consequential, structural and consequential pattern.



### ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У ШКОЛАХ КАНАДИ

*У статті розглянуто особливості системи освіти для обдарованих дітей та особливості роботи шкіл для обдарованих у Канаді.*

**Ключові слова:** обдарованість, обдарована дитина, педагогічна підтримка, зміст навчання, індивідуальний підхід, збагачення навчання.

Двадцяте століття стало приводом для глибокого дослідження змісту та якості освіти у світі загалом, зокрема, і в Канаді. Зміна соціальних вимог та правил поведінки ведення бізнесу спричинила роздрібненість і стандартизацію професій у чітко стратифікованому соціальному просторі. Вихід на міжнародну арену кожної з держав постійно супроводжувався передовими технологіями у виробництві, оптимізацією затраченого часу на створення нового продукту та підвищення коефіцієнта продуктивності компаній. Ця вимога привела до докорінного переосмислення суті освітнього процесу та виокремила якісну меншість, що здатна генерувати нові творчі ідеї. Тому саме виявлення та підтримка талановитих дітей у канадському суспільному просторі було зосереджено на соціально-ціннісному аспекті. Підтвердженням цього є актуалізація індивідуалізованих каналів передачі інформації від вчителя до учня в еволюційній парадигмі становлення канадської шкільної освіти, а також вибір форм та методів роботи з обдарованими учнями, що базується, насамперед, на врахуванні індивідуальних потреб кожної дитини, а також на широкому використанні новітніх інформаційних технологій.<sup>1</sup>

Розвиваючись у безпосередній близькості до США, а також в одній із наймолодших країн світу, створеній на територіях, які колись належали Франції й Англії, канадська освіта завжди мала відбиток шкільних систем Франції, Великобританії та США. Цей вплив не був однозначним та однорідним явищем. Так, наприклад, освіта у Квебеці до 60-х рр. XX ст. була практично скопійована із французької католицької моделі. Останніми роками система освіти дуже наближена до американської моделі. Вивчаючи багато теоретичних джерел, присвячених освіті обдарованих дітей у Канаді, ми помітили тенденцію того, що дослідники не виокремлюють у питаннях освітніх тенденцій США та Канаду, а вивчають Північну Америку в цілому, що відображається у схожості вибору форм та методів роботи з обдарованими учнями у цих сусідніх країнах.

Сьогодні проблема навчання обдарованих дітей безпосередньо пов'язана з новими умовами та вимогами світу, який дуже швидко змінюється та створює ідею організації цілеспрямованого навчання людей, які мають яскраво виражені здібності у тій чи іншій галузі знань.

У цих умовах спостерігається зростаючий інтерес світової науки та практики до різних видів роботи з обдарованими учнями. Однією з країн, у яких ця робота набула поширення останнім часом, є Канада. Сучасний рівень економічного та суспільного розвитку Канади потребує від спеціалістів будь-якої галузі

діяльності високого професійного рівня. У зв'язку із цим було звернено увагу на потреби обдарованих учнів, які є потенціалом розвитку будь-якого суспільства. Сьогодні педагогами Канади накопичено багатий практичний досвід, досягнуто позитивних результатів у галузі діагностичного тестування, розробки методики навчання обдарованих учнів, створення відповідних навчальних програм, спеціальної підготовки вчительських кадрів.

**Мета статті** – висвітлити особливості навчання та виховання обдарованих школярів у школах Канади.

Крім навчання, у загальноосвітніх школах у Канаді найбільш популярною формою роботи з обдарованими є навчання у приватних спеціалізованих школах для обдарованих дітей (їх у Канаді близько 500). Навчальні програми для обдарованих учнів у канадських школах розробляються спеціальними комітетами, які функціонують при навчальному закладі, крім створення програм ці комітети також займаються виявленням обдарованих дітей. Програми створюються спеціально для обдарованих учнів з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей, інтересів та видів обдарованості. Такі програми є якісно новими, відрізняються від базових навчальних програм і при їх створенні дотримуються такої модифікації: змісту (ущільнення навчального матеріалу: введення у зміст тем та проблем, які потребують міждисциплінарного підходу; використання більш складних концепцій і матеріалів); процесу (груповою роботою; прискорення темпу навчання; самоуправління та самоосвіта) та середовища навчання (можливість вибору форм і видів навчальної роботи; відмова від обмежень під час занять; розвиток творчих здібностей; розвиток незалежного мислення; заохочення дослідницького процесу). Оцінюючи ефективність навчальної програми для дітей із видатними здібностями, канадські вчені звертають увагу на наявність таких стратегій навчання:

1. Прискорене формування базових навичок за допомогою реорганізації основної навчальної програми відповідно до вищого рівня знань та розвитку обдарованих учнів ("прискорення").

2. Включення учнів в дослідницьку роботу й активну навчальну діяльність з розробки та вирішення проблем ("збагачення").

3. Забезпечення учнів можливістю налаштувати зв'язок усередині запропонованої системи знань за допомогою концентрації на ключових питаннях, ідеях та темах ("міждисциплінарне навчання").

Комітет із навчальних програм Центра навчання обдарованих дітей при університеті Калгарі розробив сім принципів диференціації навчального плану, які відображають особливості роботи з обдарованими учнями у цій країні:

1. Зміст навчальної програми повинен зосереджувати у собі ретельно розроблене, комплексне та глибоке вивчення основних ідей, тем, проблем.

2. Навчальна програма для обдарованих учнів повинна реалізовувати застосування навичок продуктивного мислення для того, щоб надати учням можливість переосмислити вже здобуті знання та генерувати нові.

3. Навчальна програма для обдарованих учнів повинна надавати їм можливість досліджувати постійно змінюваний потік інформації.

4. Програма повинна сприяти використанню відповідних ресурсів для навчання обдарованих.

5. Програма має сприяти самоуправлінню навчальним процесом з боку школярів та їх саморозвитку.

6. Програма має забезпечувати розуміння учнями свого внутрішнього світу, а також природи міжособистісних, соціальних відносин, значущості охорони та захисту природи, культурних традицій.

7. Оцінка навчальної програми для обдарованих має відбуватись згідно з уже встановленими принципами, повинні враховуватись більш високий рівень мислення, здібність до творчості та значна перевага при виконанні завдань і у результатах діяльності.

Окремого дослідження потребує проблема збагачення змісту освіти. Найбільшу популярність у Канаді набула модель видатного американського вченого Дж. Рензулі – “три види збагачення навчальної програми”. Саме ця модель широко використовується у канадській практиці.

Перший вид збагачення, за Дж. Рензулі, передбачає ознайомлення учнів із найрізноманітнішими галузями та проблемами дослідження, які можуть їх зацікавити. У результаті розширяється коло інтересів, у дитини формується уявлення про те, щоб вона хотіла вивчати найбільш глибоко.

Другий вид збагачення передбачає орієнтацію на спеціальний розвиток мислення дитини, який супроводжується заняттями з тренування спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати, синтезувати, класифікувати, виконувати інші розумові операції, які послугують основою переходу до більш складних пізнавальних процесів.

Третій вид збагачення – самостійне дослідження та вирішення творчих завдань (індивідуально та у невеликих групах). Дитина бере участь у постановці проблеми, у виборі методів її вирішення. Таким чином, здійснюється процес залучення дитини до творчої, дослідницької роботи.

У Канаді існує система пошуку обдарованих дітей, яка має свої особливості. Виявлення задатків дітей на основі тестування здійснюється із раннього дитинства. Метою системи пошуку обдарованих дітей є досягнення оптимальної відповідності конкретної навчальної програми потребам певної групи людей.

Одним із сучасних підходів у системі пошуку обдарованих у Канаді є використання комплексного підходу при виявленні обдарованості як загальної інтелектуальної, так і творчої, а також спеціальних видів обдарованості особистості, що є достатньо перспективним новітнім підходом. Основним підходом у пошуку обдарованих у Канаді є використання різноманітних методик попереднього відбору дітей та безперервне спостереження за їх успіхами з моменту вступу до певної групи дітей. За умови, якщо дитина не досягає певних успіхів, не спостерігається зростання зацікавленості, дитину переводять до іншого класу, до іншої групи дітей, яка більше відповідає потребам та здібностям цієї дитини. При використанні такого підходу розробка ефективної системи вияву обдарованих дітей набуває емпіричного характеру, а проблема вирішується за допомогою постійного спостереження за успіхами дитини.

Популярності у ході виявлення обдарованих дітей у Канаді набуває аналіз здібностей дітей молодшого шкільного віку за допомогою критеріально орієнтованих тестів. Ці тести відрізняються від класичних методів тестування тим, що до їх завдань не входить оцінювання здібностей дитини шляхом порівняння з результатами спеціальної вибірки однолітків, а основною метою є виявлення рівня

володіння певними поняттями та навичками. Основна увага приділяється тому, що дитина може робити і що вона знає. Поданий метод дає вчителям змогу спостерігати динаміку розвитку дитини та є цінним джерелом показників для створення індивідуальної програми навчання для кожної окремої дитини. Важливим додатковим інструментом виявлення обдарованих є використання шкали оцінювання та контрольних нотаток спостережень.

Відзначимо розмаїття методів та форм навчання обдарованих дітей у системі шкільного навчання у Канаді. Існує декілька видів навчальних систем навчання обдарованих дітей (система шкільного навчання та система індивідуального навчання): у системі шкільного навчання виділяються звичайні загальноосвітні школи, де є як окремі класи для обдарованих дітей, так і класи, у яких навчаються діти різного рівня розвитку та різних інтересів (система інклюзивного навчання), та спеціальні приватні школи, де навчаються тільки обдаровані учні. Також у Канаді широко практикують інтенсивні літні та зимні програми. Як ми вже наголошували, при цьому практикуються такі форми поглиблення диференціації навчання обдарованих учнів: “прискорення”, “збагачення”, “міждисциплінарне навчання”. Викладання основних шкільних предметів за методом рівневої та профільної диференціації здійснюється за допомогою різноманітних форм внутрішнього шкільного групування учнів (“бендінг”, “стрімінг”, “сеттінг”).

У відборі організаційних форм навчання обдарованих дітей у Канаді існує декілька основних напрямів: навчання дітей у рамках одного класу, але за індивідуальними програмами; створення для обдарованих дітей спеціальних класів у структурі звичайної школи; організація спеціальних шкіл.

У сучасних програмах для обдарованих дітей головне місце відводиться дослідницькій діяльності, використанню дослідницьких методів. Особлива увага приділяється розвитку творчих та лідерських здібностей. У працях американських та канадських педагогів, дослідників обдарованості, акцентується увага на розвитку лідерських якостей у нового покоління учнів як важливої складової для майбутніх досягнень обдарованої особистості. Як правило, у Канаді програми з навчання лідерству є частиною загальноосвітнього процесу, крім того, викладачам надаються на вибір форми такої роботи (навчальні центри, організовані для здобуття знань і формування необхідних навичок; тематичні уроки та теми за спеціальними дисциплінами; семінари та мінікурси; курси за вибором, які спеціалізуються на проблемі лідерства). Зміст програми з навчання лідерству передбачає встановлення наставницьких відносин із людьми, які займають лідерські позиції, та лідерами всередині групи.

Окремо необхідно розглянути питання щодо індивідуалізації навчання.

У Канаді з поняттям “індивідуалізація”, як правило, пов’язують будь-які форми та методи врахування індивідуальних особливостей учнів, у тому числі талановитих школярів.

Оскільки індивідуалізація навчання потребує врахування особливостей кожного учня, то її специфічною метою є вдосконалення знань, умінь і навичок кожного окремого учня, поглиблення та поширення знань дітей, виходячи з їх інтересів та спеціальних здібностей засобами індивідуалізації. Розвивальна мета індивідуалізації реалізується за допомогою формування та розвитку логічного мислення, креативності та вмінь кожного окремого учня. Ще одна мета індивідуалізації навчання охоплює виховання особистості у широкому значенні цього

поняття. Індивідуалізація створює передумови для розвитку інтересів та спеціальних здібностей дитини. Вона володіє додатковими можливостями – викликати в учнів позитивні емоції, котрі позитивно впливають на їх навчальну мотивацію та ставлення до навчальної роботи. У зв'язку із цим, поліпшення навчальної мотивації та розвиток пізнавальних інтересів також можна вважати метою індивідуалізації.

При навчанні екстерном дитина не відвідує школу кожний день, а лише отримує завдання, консультується з викладачами і здає контрольні роботи, заліки, а у випускних класах (9 і 11) – державні випускні экзамени. Наведемо ще декілька принципів процесу навчання екстерном:

- класно-урочна система замінена консультаційно-атестаційною;
- строки навчання скорочені або продовжені;
- у програму навчання включені базові загальноосвітні навчальні предмети;
- у процесі навчання учні працюють із текстами підручників, посібників та додаткової літератури, спираючись на індивідуальний план, методичні вказівки.

Термін “*unschooling*” було введено в обіг у 1970-х рр. педагогом Дж. Холтом, який загальновідомий як “батько” *unschooling*. У деяких дослідженнях *unschooling* вважається різновидом домашньої освіти, і хоча домашня освіта стала предметом широкого громадського обговорення, ЗМІ мало уваги приділяють *unschooling* зокрема. Популяризації *unschooling* перешкоджають критики, схильні розглядати таку систему освіти як ту, що радикально відрізняється від традиційних методів і систем навчання. Вони вважають, що діти будуть позбавлені соціальних навичок, структури і мотивації своїх колег, особливо на ринку праці. *Unschooling* відрізняється від звичайної шкільної освіти переважно тим, що стандартні навчальні програми та звичайні методи відбору, а також інші особливості традиційного навчання суперечать завданням забезпечення максимальної освіти кожної дитини. Основною передумовою *unschooling* є те, що дітям притаманна вроджена властивість навчатися. Із цього судження можна зробити висновок, що навчання дітей у системі освіти, де “один розмір підходить усім” неефективно використовує час дітей.

Традиційні методи навчання вимагають, щоб кожна дитина отримувала знання за визначеною програмою, у визначені терміни, у визначений час, незалежно від індивідуальних потреб, інтересів, цілей, або знань, здобутих самостійно. Вікові психологи, які підтримують *unschooling*, відзначають, що діти готові вчитися у різному віці. Подібно до того, як деякі діти починають ходити у віці від 8 до 15 місяців, розмовляти ще у більшому віковому діапазоні, і це є в межах норми, також діти готові читати, наприклад, у різному віці (від 2 до 7 років). Оскільки традиційна освіта вимагає, щоб усі діти починали читати, писати і рахувати в один і той самий час, прихильники *unschooling* вважають, що деякі діти, які не входять у визначені вікові рамки, не можуть без шкоди для свого розвитку навчатися за такою системою. Система навчання *unschooling* є різновидом домашньої освіти, але з тією різницею, що дитина, яка навчається *unschooling*, самостійно керує власною освітою, обираючи структуру, напрям, обсяг здобутих знань, а також викладачів. Критерієм оцінювання знань є тест, який складається після закінчення курсу середньої освіти. На перший погляд, така система освіти може здатися несерйозною і невідповідальною, тому що попередні покоління, ми і наші діти звикли до тотального контролю за процесом навчання з боку ви-

кладачів, батьків та держави загалом, але за результати несе відповідальність лише сама людина [4].

Навчання вдома, або *homeschooling* (домашня освіта або домашнє навчання) – це навчання дітей у сім'ї, як правило, батьками, але іноді й викладачами, але не в офіційній обстановці загальноосвітньої чи приватної школи. Хоча до введення законів про обов'язкове відвідання школи, переважно освіта набувалася в сім'ї. Батьки, обираючи домашню освіту, повинні навести причини та мотиви такого вибору, а саме: віддаленість проживання від школи, тимчасове проживання за кордоном, обраний стиль виховання у сім'ї, здобуття кращого рівня освіти (за результатами тестування), неможливість дитини навчатися у шкільному середовищі (за станом здоров'я, пришивдшений або сповільнений ритм здобуття освіти тощо). Але домашня освіта може бути обрана за умов, якщо батьки дитини можуть забезпечити достатній рівень освіти [4].

Дистанційна освіта – тип навчання, який засновано на освітній взаємодії віддалених один від одного педагогів і учнів, що реалізується за допомогою телекомунікаційних технологій і ресурсів мережі Інтернет. Для дистанційного навчання характерні всі компоненти, які притаманні навчальному процесу системи освіти: смисл, цілі, зміст, організаційні форми, засоби навчання, система контролю і оцінювання результату [4]. Що стосується індивідуалізації у системі шкільного навчання, сьогодні у загальноосвітніх школах Канади використовуються:

- незалежне навчання (*independent study*), де учень самостійно обирає навчальний матеріал за засіб його вивчення; вчитель надає матеріал та виступає як консультант; цей варіант застосовують насамперед для “збагачення”;

- самокероване навчання (*self-directed study*), за якого конкретні цілі та навчальний матеріал надаються вчителем, а засіб його засвоєння обирає учень самостійно;

- спрямована на учня програма (*learnecentered program*), за якої учень самостійно може обирати матеріал та час його вивчення, але засіб засвоєння є вже визначеним; ця програма більш ідентична персоналізованій програмі (*personilized program*).

Велика увага у Канаді приділяється різним видам диференціації навчання у шкільній освіті. В основу більшості видів диференціації покладено найбільш типові характеристики обдарованих дітей. Так, наприклад, відомий спеціаліст у галузі дитячої обдарованості С. Каплан зазначає, що “спеціальні навчальні програми для обдарованих повинні відображати ті особливості, які відрізняють їх від однолітків з посередніми здібностями” [5].

Більша частина дослідників погоджується із тим, що диференціація навчання повинна будуватися на основних, провідних характеристиках обдарованої дитини. До них належать: вищий рівень розвитку продуктивності її мислення, самостійність, незалежність, здатність до лідерства.

Основними напрямками диференціації навчання є:

1. Диференціація за рівнем навчальної успішності.

Це один із найпростіших варіантів диференціації. Багато вчителів, незважаючи на постійні незгоди дослідників (як педагогів, так і психологів), стверджують, що обдаровані діти – це діти успішні у навчанні (відмінники). У зв'язку із цим виникає бажання об'єднати тих, хто гарно навчається, в один клас, середніх, за рівнем успішності, – в інший, а тих, хто відстають, – у третій. Поданий

варіант має прозорість критерієв відбору, однак, виникають деякі запитання. При навчанні педагоги спираються на “навченість”, тоді як інші прихильники цього підходу (насамперед, психологи) закликають орієнтуватися на “здатність до навчання”. Однак здатність до навчання – це характеристика, яка важко діагностується.

Успішність у навчанні сама по собі ще не є гарантом високих розумових здібностей. Цей досвід підштовхував дослідників до ідеї про необхідність пошуку інтегративної особистісної характеристики, яка б свідчила про рівень загальних здібностей, що привело до створення варіанта диференціації навчання за рівнем загальних здібностей.

## 2. Диференціація за загальними здібностями.

Цей вид диференціації навчання подібний до попереднього, тому що належить до загальних здібностей. Коріння поданого педагогічного підходу сягають “тестології”. Те розуміння, яке вкладали у поняття “загальна (інтелектуальна) обдарованість” прихильники поданого спрямування у педагогічній психології, лягло в основу цього виду диференціації шкільного навчання.

Результатом такого підходу стало створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей. В основі цього підходу до диференціації проста ідея – якісні відмінності обдарованих дітей від їх умовно “нормальних” однолітків так само великі, як відмінності між останніми на розумово відсталими, і оскільки існують школи для розумово відсталих, повинні існувати школи для обдарованих дітей.

## 3. Профільна диференціація: навчання талановитих дітей.

Ідея профільних шкіл достатньо популярна в усьому світі, незважаючи на існуючі проблеми. Теоретичною основою поданого педагогічного підходу постали теорії, які недооцінюють уявлення про обдарованість як про “інтегративну особистісну характеристику”, котрі заперечують можливість кількісного визначення рівня обдарованості та які спираються тільки на її якісну характеристику.

У школах Канади також часто використовують навчання обдарованих дітей у групах “змішаних здібностей”.

У ряді шкіл використовується “подвійний план” (dual progress plan), відповідно до якого навчальні предмети загальноосвітньої школи поділяються на дві групи: першої необхідності та елективні. Після третього класу учні проводять половину дня з одним учителем, вивчаючи предмети першої необхідності, першої групи – мову, суспільствознавство, фізичну культуру. Друга половина дня присвячується елективним предметам, якими вважаються математика, природознавство, іноземна мова, мистецтво, музика.

Відзначимо соціальні механізми та форми взаємодії обдарованого учня з учителем та наставниками. Правильний вибір учителя дуже часто передбачає успіх усього процесу навчання та виховання обдарованої дитини. Учитель, який розпочинає роботу за програмою, має володіти високим професійним рівнем, уміти налагоджувати дружні відносини з учнями, здійснювати творчий підхід до навчання. Використання наставницьких програм є сьогодні одним із найефективніших умов удосконалення виховання та навчання обдарованих учнів у Канаді. Взаємодія з наставником дає можливість обдарованим дітям вирішувати багато нагальних питань і проблем: планування майбутньої кар’єри, розвиток здібностей до виявлення пріоритетів, до постановки довгострокових цілей. Наставник виступає як радник, консультант, виступає моделлю поведінки для учня, за не-

обхідності відіграє роль критика, якщо це може полегшити досягнення учнем поставлених цілей.

**Висновки.** Отже, основні підходи до навчання обдарованих дітей, які використовуються у Канаді: комплексне використання методів діагностики обдарованості, розвиток творчих і лідерських здібностей в учнів, поглиблення диференціації за цілями, змістом та методами навчання; використання спеціалізованих програм педагогічного наставництва. Це свідчать про те, що канадський досвід роботи з обдарованими дітьми цікавий тим, що він являє собою досить оригінальний комплекс навчально-виховних методик, які застосовуються з метою виявлення та розвитку талантів кожного учня.

**Список використаної літератури**

1. Матюшкин А.М. О создании научно-практической программы по выявлению, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей в СССР / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–97.
2. 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.
3. Colangelo N. Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. Davis. – 2<sup>nd</sup> ed. – New York : Allyn and Bacon, 1997.
4. Greer B. Unschooling or homeschooling? [Електронний ресурс] / Billy Greer. – Режим доступу: [http://www.unschooling.org/fun12\\_unschooling.htm](http://www.unschooling.org/fun12_unschooling.htm).
5. Patricia A. Handbook of educational psychology / Alexander Patricia, H. Winne Philip. – Routledge, 2006. – 1055 p.
6. Kaplan S.N. A Transition Curriculum / S.N. Kaplan // Exceptionality Education Canada. – 1991. – № I.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

---

**Кульчицкая Я. Особенности работы с одаренными детьми в школах Канады**

*В статье рассматриваются особенности системы образования для одаренных детей и особенности работы школ для одаренных в Канаде.*

**Ключевые слова:** *одаренность, одаренный ребенок, педагогическая поддержка, индивидуальный подход, содержание обучения, обогащение обучения.*

**Kulchitskaya Y. The Peculiarities of The Work With Gifted Children In Canadian Schools**

*The peculiarities of the system of education for gifted children and the specific work of Canadian schools for gifted are analyzed in the article.*

**Key words:** *giftedness, gifted children, individual approach, educational system, pedagogical support, enrichment.*



**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ  
ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ  
В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*На основі вікової періодизації охарактеризовані особливості підготовки школярів до безпечної життєдіяльності, проаналізовано зміст освіти за освітньою галуззю “Здоров’я і фізична культура” в умовах загальноосвітнього навчального закладу на кожному етапі шкільної освіти.*

**Ключові слова:** вікова періодизація, зміст освіти, освітня галузь “Здоров’я і фізична культура”, безпечна життєдіяльність.

Формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу є процесом комплексним і повинно відбуватися поетапно, охоплюючи всі періоди та ланки шкільної освіти – від молодшої до старшої школи. Пов’язані в єдину систему окремі знання, уміння та навички спроможні забезпечити готовність до збереження життя в ХХІ ст. Ця готовність дасть випускникам загальноосвітніх навчальних закладів змогу забезпечити свою безпеку та побудувати свою життєдіяльність з позиції безпеки суспільства.<sup>1</sup>

Напрямок на безпечну життєдіяльність підростаючого покоління підкреслено в Конвенції про права дитини в п. 2 ст. 24: “Держави-сторони вживають заходів щодо забезпечення інформацією всіх прошарків суспільства, зокрема батьків і дітей, щодо здоров’я і харчування дітей, переваги грудного годування, гігієни, санітарії середовища перебування дитини та запобігання нещасним випадкам, а також допуску до освіти та підтримки у використанні цих знань” [2, с. 15].

У зв’язку з цим школярам необхідна ґрунтовна базова підготовка з питань безпеки життєдіяльності, що стимулює радикальні зміни в системі сучасної освіти України. Виникає проблема організації змісту освіти в умовах ЗНЗ щодо формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності.

Окремі теоретичні та методологічні питання з формування основ безпечної життєдіяльності у школярів відображено в працях В.І. Бабич, М.Р. Батішевої, 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. Яковенка-Глушенкова.

**Мета статті** – аналіз змісту освіти з питань формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах ЗНЗ.

Головною ланкою в системі формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності є зміст освіти, за допомогою якого відбувається вплив на умови підготовки в означеному контексті. Його сутність полягає в тому, щоб запобігти негативним явищам, а не боротися з їх наслідками, що економічно вигідніше для суспільства й держави. Зміст освіти повинен охоплювати систему виховання і навчання в ЗНЗ упродовж усіх періодів шкільної освіти, з урахуванням вікових особливостей дітей.

Умовою організації процесу підготовки школярів до безпечної життєдіяльності має бути глибоке і всебічне знання особистості кожного учня та вияв-

лення його здібностей і нахилів, звичок поведінки і захоплень на всіх вікових етапах його розвитку. У вітчизняній практиці науковцями визначено основні періоди розвитку школяра: молодший шкільний вік (початкова школа), підлітковий вік (середня школа) і вік ранньої юності (старша школа). Експериментальними дослідженнями доведено, що для кожної групи учнів характерні вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку [4, с. 59].

На думку А. Маркової, у різні вікові періоди по-різному виявляється активна життєва позиція учнів. У молодшому шкільному віці вона пов'язана з “позицією школяра”, у середньому шкільному віці – з “позицією члена колективу ровесників”, у старшому шкільному віці – з “позицією колективу дорослих” і проблемою вибору місця і соціальної ролі [4, с. 92].

На підставі шкільної періодизації можна визначити особливості підготовки школяра до безпечної життєдіяльності на кожному етапі розвитку за структурними компонентами: мотиваційно-вольовим, змістовним, операційним.

У період молодшого шкільного віку (від 6–7 до 11 років) мотиваційно-вольовий компонент, урахувуючи психологічні властивості цього періоду, включає в себе усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня, а як внаслідок – і безпечній життєдіяльності. У цей період шкільне навчання, яке вимагає від учнів регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, заучувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя, активно сприяє формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості, самоконтролю). Фізхвилинки, провітрювання в класі, нагляд вчителя за осанкою учня, які необхідні з огляду на фізичні особливості молодшого шкільного віку, дають установку на формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності. Завдяки формуванню логічної пам'яті стає можливим засвоєння як теоретичних знань, так і практичних умінь та навичок – складових змістовного й операційного компонентів готовності, що виявляється у формуванні ставлення до себе, свого життя як до чогось унікального, неповторного; набуття школярами “азбучних знань”, уявлень, умінь і навичок із збереження і зміцнення здоров'я, пожежної й дорожньої безпеки, правил поведінки школяра в побуті, на вулиці, щоб запобігти отриманню побутових травм і зберегти життя.

У підлітковому віці (від 11 до 15 років) зазнає якісних змін мотиваційно-вольовий компонент готовності до безпечної життєдіяльності. Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси до безпеки життєдіяльності стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Моральні якості школяра пов'язані з вольовими. Зникає навіюваність, зміцнюється сила волі підлітка, його самовладання, зростає здатність до подолання труднощів, вияву рішучості й наполегливості. Фізичні та психологічні особливості підлітків уможливають зростання обсягу уваги, вдосконалення вміння розподіляти і переключати її як умови самоконтролю й саморегуляції в небезпечних ситуаціях. Теоретичні й практичні курси підготовки забезпечують підлітків широким колом знань, умінь та навичок з питань безпечної життєдіяльності та є основною складовою змістовного та операційного компонентів готовності підлітків до безпечної життєдіяльності.

Рання юність (від 15 до 18 років) – вік безпосередньої підготовки підрослої особистості до життя як дорослої людини, вибору професії, виконання

соціальних функцій. Аналіз педагогічної літератури [1; 3; 5] засвідчує, що учні старших класів визнаються найбільш сенситивною віковою категорією в контексті формування готовності до безпечної життєдіяльності, оскільки саме в цьому віці відбувається засвоєння найважливішої інформації, пов'язаної із забезпеченням власної безпеки, визначаються фундаментальні життєві принципи, відбувається інтенсивна робота над формуванням своєї особистості, виробляється індивідуальний стиль поведінки, розвивається критичність мислення, інтенсивно формується здатність до самопізнання і самосвідомості. Тобто мається основа для формування всіх компонентів готовності до безпечної життєдіяльності учнів старших класів.

Важливу роль у формуванні компетенцій учнів щодо безпечної життєдіяльності в умовах ЗНЗ відіграє освітня галузь “Здоров’я і фізична культура” як складова змісту освіти.

Згідно з Постановами Кабінету Міністрів України про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти й Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти метою освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” є формування й у подальшому розвиток здоров’язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров’я та дбайливого ставлення до нього, розвитку фізичної культури особистості та готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій і захисту Вітчизни [12; 13].

Здоров’язбережувальна компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів для кожної вікової групи. Засвоєння програм освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” є основою для формування здоров’язбережувальної компетентності та передбачає оволодіння учнями відповідними знаннями, вміннями та навичками. Загальними змістовими лініями вищевказаної освітньої галузі є здоров’я, фізична культура, безпека життєдіяльності, захист Вітчизни й цивільна оборона [12; 13].

Предметами інваріативної складової освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” Базового навчального плану ЗНЗ є “Основи здоров’я” і “Фізична культура” в період з першого по дев’ятий клас. Ці предмети є обов’язковими для вивчення в усіх загальноосвітніх навчальних закладах у певному обсязі. Відповідно до наказів [6; 8; 9; 10], на вивчення предметів “Основи здоров’я” й “Фізична культура” у 1–4 класах відводиться 1 і 3 години на тиждень, у 5–7 класах – 1 і 2,5 години на тиждень, у 8–9 класах – 0,5 і 3 години на тиждень, відповідно, для всіх типів загальноосвітніх навчальних закладів.

У старшій школі відбувається зміна предмета “Основи здоров’я” на предмет “Захист Вітчизни”, котрий вивчається в обсязі 0,5 години на тиждень. Вивчення предмета “Фізична культура” в 10–11-х класах залишається без змін і вивчається в обсязі 2 години на тиждень [7; 10], що впливає на підвищення якості фізичного розвитку школярів.

Зміст предмета “Основи здоров’я” в початковій та основній школі відпрацьовується за логікою поетапного формування особистості відповідно до вікових особливостей всіх складових здоров’я школярів і окреслюється чотирма розділами: здоров’я людини, фізична складова здоров’я, соціальна складова здоров’я й психічна та духовна складова здоров’я. Позитивним є те, що вони є підґрунтям

у грамотності школярів щодо дотримання здорового способу життя, запобігання захворюванням, травматизму, нещасним випадкам, формування негативного ставлення до шкідливих звичок, соціальних аспектів здоров'я, впливу психологічних чинників на безпечне існування. Особлива увага в кожному класі надається вивченню правил дорожнього руху та формуванню готовності школярів до безпечної поведінки на дорозі, як реалізація резолюції Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй щодо Десятиліття дій з безпеки дорожнього руху впродовж 2011–2020 років, метою якої є зменшення кількості людських жертв на автомобільних дорогах завдяки координації дій на всіх рівнях суспільства.

Упродовж усього періоду шкільної освіти значне місце з метою формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя школярів й сприяння їх правильному фізичному розвитку [11, с. 78–79] відводиться курсу “Фізична культура”, який розподілений на розділи: теоретико-методичні знання, загальна фізична підготовка, рухова діяльність (види спорту). Програма цього курсу для школярів початкової школи, враховуючи їх психологічні особливості, повинна бути скомпонована таким чином, що дає змогу включити в урок різнопланові фізичні вправи, які стануть запорукою підвищення зацікавленості учнів. У зв'язку з фізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку, треба звернути увагу на те, що саме в цьому віці швидко й продуктивно набувають розвитку швидкість і гнучкість. У міру підростання школярів зміст навчання повинен зосереджуватись на засвоєнні основних фрагментів, комбінацій зі спортивних ігор.

Навчальна програма з дисципліни “Фізична культура” для 5–11-х класів побудована за модульною системою. Вона повинна складатися обов'язково з двох модулів: теоретико-методичні знання та загальна фізична підготовка. Особлива увага при побудові навчальної програми приділяється віково-статевим особливостям цього віку, індивідуальним схильностям та особливостям фізичного розвитку. Оцінювання досягнень учня з предмета “Фізична культура” повинно здійснюватись комплексно, за декількома критеріями, а не тільки за виконання навчальних нормативів. Крім цього, до таких критеріїв може бути віднесено: опанування техніки та виконання вправи, засвоєння теоретико-методичних знань, ступінь активності учнів на уроках, участь у спортивних змаганнях тощо.

Освітньою галуззю “Здоров'я і фізична культура” передбачено вивчення старшокласниками (10–11-й клас) предмета “Захист Вітчизни”, метою якого є підготовка підлітків в умовах ЗНЗ до можливого захисту Батьківщини, актуального впродовж тривалого часу для українського народу. Предмет “Захист Вітчизни” викладається на підставі чинного законодавства та входить до інваріантної складової Базового навчального плану [6]. Основними розділами дисципліни є: основи загальної військової підготовки (прикладна фізична підготовка), основи медичної підготовки, основи цивільного захисту. Відповідно до тижневого плану на вивчення цієї дисципліни відводиться 1 година на тиждень протягом року за тематичними планами № 1 і № 2, залежно від статевої належності, релігійних переконань і стану здоров'я учнів.

Кількість годин освітньої галузі “Здоров'я і фізична культура” Базового навчального плану може бути збільшена за рахунок варіативної частини, у результаті приросту годин чинних програм галузі на засвоєння окремих розділів. Варіативна складова визначається та формується загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням регіональних (природних, техногенних, соціально-

політичних) особливостей, індивідуальних освітніх інтересів школярів, їх стану фізичного розвитку та здоров'я. Теоретичний аналіз літератури засвідчує переважання в підготовці школярів до безпечної життєдіяльності практичних робіт: дискусії; дебати; вікторини; ситуаційний аналіз; рольові ігри з безпеки життєдіяльності; проведення оздоровчих заходів, тижнів здоров'я та безпеки життєдіяльності; заходи з профілактики шкідливих звичок; тренінги із захисту в надзвичайних ситуаціях; організація і проведення вистав, творчих конкурсів, проектів присвячених заохоченню учнів до безпечної життєдіяльності; екскурсії до Державних служб захисту населення (міліція, швидка допомога, пожежна служба), центрів соціальних служб, оздоровчих центрів чи швидкої допомоги; завдання військово-патріотичного виховання (екскурсії до військових частин, військових навчальних закладів, військових музеїв, проведення туристичного походу з військово-патріотичною тематикою) тощо.

**Висновки.** Аналіз змісту освіти з питань підготовки школярів до безпечної життєдіяльності дає змогу зробити висновки, що підґрунтям для підготовки школярів до безпечної життєдіяльності в умовах ЗНЗ є освітня галузь “Здоров'я і фізична культура” – система взаємопов'язаних наукових і емпіричних знань, умінь і навичок, що необхідні для формування мотиваційно-вольового, змістовного, операційного компонентів готовності школярів до безпечної життєдіяльності. Знання в цій галузі дають школярам можливість формувати: стійкі мотивації до безпечної життєдіяльності й її складової – здорового способу життя; індивідуальний світогляд і безпечну поведінку; патріотичну свідомість і національну гідність. Набуті навички з безпеки життєдіяльності реалізуються з метою запобігання нещасним випадкам, надання першої медичної допомоги, правильного регування в екстремальних умовах.

Надалі вважаємо за необхідне з'ясувати проблеми формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

#### Список використаної літератури

1. Вікова фізіологія з основами шкільної гігієни : підручник / І.П. Аносов, В.Х. Хоматов, Н.Г. Сидоряк, Т.І. Станішевська, Л.В. Антоновська. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2008. – 433 с.
2. Конвенція ООН про права дитини. – К. : ТМ ПрінтІксПрес, 1999 – 32 с.
3. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. / С.Д. Максименко. – К., 2002. – Т. I. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 315 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособ. [для учителя] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
6. Наказ МОН України “Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи” від 23 лютого 2004 р. №132 зі змінами, внесеними наказом МОН України “Про внесення змін до наказу МОН України від 23 лютого 2004 р. № 132 “Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи”” від 05 лютого 2009 р. №66.
7. Наказ МОН України “Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню” від 27 серпня 2010 р. №834.
8. Наказ МОН України “Про Типові навчальні плани початкової школи” від 29 листопада 2005 р. № 682.

9. Наказ МОНмолодьспорт “Про Типові навчальні плани початкової школи” від 10 липня 2011 р. № 572.

10. Наказ МОНмолодьспорт “Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів та структуру 2012/2013 навчального року” від 23 травня 2012 р. № 1/9 – 399.

11. Омеляненко В. До проблеми підготовки фахівців оздоровчого профілю // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : моногр. / [за ред. С. Єрмакова]. – Х., 2007. – № 5. – С. 77 – 80.

12. Постанова Кабінету міністрів України “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти” від 20 квітня 2011 р. № 462.

13. Постанова Кабінету міністрів України “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” від 23 листопада 2011 р. № 1392.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Логвинова Е.В. Формирование готовности школьников к безопасной жизнедеятельности в условиях общеобразовательного учебного заведения**

*На основании возрастной периодизации охарактеризованы особенности подготовки школьников к безопасной жизнедеятельности, проанализировано содержание образования образовательной отрасли “Здоровье и физическая культура” в условиях общеобразовательного учебного заведения на каждом этапе школьного образования.*

**Ключевые слова:** *возрастная периодизация, содержание образования, образовательная область “Здоровье и физическая культура”, безопасная жизнедеятельность.*

**Logvinova E.V. Formation of readiness of students for life protection in general education academic institutions**

*Based on the age periodization characterized features of training students to safe life, analyzed the content of education for education sector “Health and physical culture” in an educational institution at every stage of schooling.*

**Key words:** *age periods, educational content, educational sector “Health and Physical Education” safe activity.*

## РОЛЬ І МІСЦЕ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНОМУ ЛІЦЕЇ

*У статті з'ясовано роль і місце комп'ютера на уроках математики. Розкрито переваги та недоліки використання комп'ютера під час вивчення математики. Наведено перелік комп'ютерних навчальних програм та електронних середовищ, які можуть бути ефективно використані вчителем при викладанні математики.*

**Ключові слова:** комп'ютеризація навчання, комп'ютер, комп'ютерні навчальні програми.

Інформатизація та комп'ютеризація освіти – вимога епохи нових технологій. ХХІ ст. характеризується впровадженням комп'ютера в усі сфери людської діяльності. Освіта не є винятком. “Одна з особливостей сучасного процесу навчання – його комп'ютеризація, що передбачає використання обчислювальної техніки та пов'язаних з нею інформаційних технологій як засобів управління пізнавальною діяльністю, а також доповнення змісту освіти, надання потрібної текстової та наочної інформації” [5, с. 93].<sup>1</sup>

На думку О. Мітрьасової, комп'ютеризація навчання – унікальна сучасна тенденція, що збагачує новими знаннями та є значним підґрунтям для реалізації найголовнішого дидактичного принципу – наочності [5, с. 98].

Ми підтримуємо думки О. Мітрьасової, а також вважаємо, що комп'ютеризація освіти відкриває додаткові можливості для досягнення кінцевого результату навчально-виховного процесу – розвитку творчих здібностей учнів. Оскільки нас цікавлять математичні творчі здібності, то ми будемо розглядати комп'ютеризацію освіти, використання комп'ютера саме на уроках математики. Тому **метою статті** є з'ясування ролі і місця комп'ютера під час навчання математики.

Суть психолого-педагогічних проблем комп'ютеризації навчання математики, на думку О. Смалюка [7, с. 3], полягає в з'ясуванні того, коли, як і в якому обсязі може бути використаний комп'ютер у процесі навчання, як краще включити його в навчально-виховний процес, щоб найефективніше вирішуватися педагогічні завдання, як найкращим чином в умовах широкого використання комп'ютерів “узгодити” діяльність учнів і вчителів та які психологічні механізми навчання потрібно використовувати, щоб їх сумісна робота була якомога продуктивнішою.

Місце математики в освіті та в повсякденному житті кожної людини, органічне поєднання розділів математики між собою (послідовність, систематичність) та з іншими дисциплінами шкільного курсу (міжпредметні зв'язки), велика кількість теорем, формул, алгоритмів, обчислень, графічних побудов, які повинні бути зрозумілі, вивчені та ґрунтовно засвоєні в процесі вивчення шкільного курсу математики, особливості останньої як навчальної дисципліни – все вищеописане створює підґрунтя того, що велику увагу педагоги, психологи та ме-

тодисти приділяють доцільності та ефективності використання комп'ютера на уроках математики.

О. Смалько розкриває об'єктивну необхідність підвищення ефективності вивчення математики включенням у навчальний процес роботу з комп'ютером, остання, на її думку, допоможе здійснити індивідуалізацію навчання, а також дасть можливість організувати ефективні методи ліквідації прогалин у знання, що є дуже шкідливими при вивченні математики [7, с. 5].

Ми поділяємо думки автора і вважаємо, що комп'ютер у навчанні математики сприятиме індивідуалізації та диференціації навчання, а отже, кожен конкретний учень отримає можливості для розвитку власних здібностей, підвищення загального рівня розвитку учнів.

Успіх особистості в ері технологій залежить від багатьох візуально-просторових здібностей, таких як бачення цілої картини, візуалізація, багатовимірне сприйняття, здатність образно мислити та креативність [2, с. 8]. На нашу думку, саме використання комп'ютера в навчально-виховному процесі сприятиме розвитку вищеперелічених здібностей.

“Треба виховувати людину, здатну до сприйняття нової інформації із сформованим умінням застосовувати набуті знання, використовувати їх у процесі пошуку нового продукту діяльності” [6, с. 5].

Використання комп'ютера в навчальному процесі спрямоване на вирішення переважно таких чотирьох дидактичних проблем [3, с. 5–12]:

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективнішого розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань.

2. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, мети й завдань безмашинного завдання.

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити й вирішувати нові дидактичні завдання, які неможливо розв'язати традиційним шляхом.

4. Комп'ютер може використовуватися як засіб, що допомагає засвоювати складні абстрактні поняття.

Таким чином, комп'ютер є універсальним засобом, який здатний створювати потенційно необмежені можливості для його використання у навчально-виховному процесі.

Комп'ютеризація дасть змогу провести диференціацію навчання математики на різних рівнях залежно від індивідуальних особливостей учнів, їх уподобань та нахилів, а також від їх майбутнього вибору професії.

Розвиток образного мислення, просторової уяви, проведення експерименту, здатність реалізації різноманітних методів пошуку розв'язку, побудова математичних моделей різноманітних процесів, унаочнення поняття, глибше розуміння його суті, оформлення кінцевих результатів – це переваги комп'ютера, що можуть плідно застосовуватися вчителями під час навчання математики в ліцеї [1, с. 41].

Комп'ютерні навчальні програми математики поділяють на такі класи (Н. Апатова, С. Машбиць):

- традиційні навчально-контролюючі програми і тренажери за відповідними темами;
- інформаційно-довідкові системи;



- програми, які розв’язують завдання різної складності;
- програми-конструктори;
- дослідницькі програми.

Також до переліку електронних середовищ навчального призначення належать [7, с. 5]:

- комп’ютерні освітні середовища (мережеві та немережеві);
- розгалужено-діалогові системи;
- імітатори експериментів;
- інформаційно-моделюючі програми;
- міжпредметні комп’ютерні середовища;
- інтелектуальні навчальні системи;
- програмно-педагогічні адаптовані системи;
- електронні таблиці;
- бази даних та бази знань;
- семантичні мережі;
- керовані світи, мікросвіти;
- електронні підручники, посібники, комп’ютеризовані бібліотеки, архіви, довідники та енциклопедії;
- інтегровані міжпредметні середовища;
- інструментальні системи;
- системи підтримки мультимедійних, онлайн-конференцій.

Різноманітність видів навчальних продуктів, їх ефективне та доцільне поєднання, разом із традиційними формами й методами навчання математики сприяють “наповненню математики дієвими дидактичними засобами, збагаченню стимульно-когнітивної, інтелектуальної та комунікативних сфер особистості учнів” [7, с. 7], розкриттю індивідуальних задатків і здібностей учнів, їх розвитку та набуття творчих рис.

Ми підтримуємо такі думки О. Смалько. Вважаємо комп’ютер ефективним інструментом на уроках математики.

Використовуючи комп’ютер у навчально-виховному процесі, потрібно враховувати психологічні проблеми побудови діалогу “учень – комп’ютер” [4, с. 120]:

- загальнопсихологічні принципи побудови діалогу “учень – комп’ютер”;
- організація процесу спілкування;
- лінгвістичні аспекти (вибір мови, побудова тексту, його форма, розмір тощо);
- модальність спілкування (тип подання інформації і відповідей учнів);
- змістові аспекти спілкування.

Ми поділяємо думки Ю. Машбиця стосовно врахування психологічних проблем спілкування учнів з комп’ютером. Для успішного впровадження комп’ютеризованого навчання математики необхідно вирішити психологічні проблеми готовності до діалогу з комп’ютером в учнів.

Комп’ютер не може замінити вчителя, оскільки останній виконує управлінську функцію, підбирає навчальні завдання, контролює хід їх розв’язку та визначає характер і ступінь допомоги учням у процесі навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує вербальне спілкування.

**Висновки.** Використання комп'ютера на уроках математики на сучасному етапі інформатизації та комп'ютеризації суспільства загалом та освіти зокрема є необхідністю. Комп'ютер надає вчителю додаткові можливості при викладанні математики, а учневі – при вивченні; сприяє підвищенню ефективності та результативності навчально-виховного процесу. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на розкриття можливостей використання комп'ютера на різних етапах уроку, на уроках різних типів.

**Список використаної літератури**

1. Апатова Н.В. Інформаційні технології в навчанні математики / Н.В. Апатова // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. – К. : НПУ, 1997. – С. 41.
2. Кириченко Н. Комп'ютер активізує творчість / Н. Кириченко // Дошкільне виховання. – 1998. – № 4. – С. 8.
3. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения // Информатика и образование. – 1989. – № 3. – С. 5–12.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
5. Мітрясова О.П. Проблеми комп'ютеризації навчання / О.П. Мітрясова // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 4 (69). – С. 93–98.
6. Скафа О.І. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики / О.І. Скафа, О.В. Тутова. – Донецьк : Вебер, 2009. – 320 с.
7. Смалько О.А. Використання комп'ютера на уроках математики в школі : методичні рекомендації / О.А. Смалько. – К., 2000. – 120 с.

*Стаття надійшла до редакції 18.02.2013.*

---

**Маланюк Н.М. Роль место комп'ютера на уроках математики в современном лицее**

*В статье выяснена роль и место компьютера на уроках математики. Раскрыты преимущества и недостатки использования компьютера при изучении математики. Приведен перечень компьютерных обучающих программ и электронных сред, которые могут быть эффективно использованы учителем при преподавании математики.*

**Ключевые слова:** компьютеризация обучения, компьютер, компьютерные обучающие программы.

**Malanyuk N. The role of the role of the computer in mathematics lessons in a modern high school**

*The article defines the role and place of the computer in the classroom mathematics. Reveals the advantages and disadvantages of using the computer in the study of mathematics. A list of computer programs and electronic media that can be used effectively in teaching mathematics teacher.*

**Key words:** computerized training, computer, computer training programs.

## МОДЕЛЬ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розглянуто сучасні складові моделі моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу, актуалізувано параметри, фактори, критерії у горизонтальній та вертикальній площинах.*

**Ключові слова:** концептуальна модель, базова модель системи моніторингу.

За визначенням учених (В. Михєєв, Є. Павлютенков) моделювання як один із методів наукового дослідження широко застосовується і в педагогіці. Методологічна функція моделювання полягає в тому, що цей метод є універсальним засобом прирощення знань, які дають змогу різко скорочувати затрати праці й час на проведення дослідження. Метод моделювання є інтегральним, він дає можливість об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.<sup>1</sup>

Модель має декілька застосувань: по-перше, вона чітко визначає компоненти, які складають систему; по-друге, достатньо схематично та точно наводить зв'язки між компонентами; по-третє, модель генерує, породжує питання і нарешті стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу.

До моделювання звертаються тоді, коли неможливо одразу розпочати пізнання сутності зацікавленого об'єкта і немає умов для безпосереднього оволодіння ним.

До таких об'єктів належить система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз складових концептуальної та базової моделі системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

З огляду на мету та завдання нашого дослідження, які полягають у розробці, науково-теоретичному обґрунтуванні методологічних основ та практичного застосування системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу, нами було розроблено концептуальну та базову моделі моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Концептуальна модель моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу нагадує піраміду, основу якої становлять процесуальність, технологічність, повторюваність (періодичність), ініційованість, у якій виокремлюються параметри, фактори і критерії (першого, другого тощо порядку). За параметри беруться величини, які характеризують основні якості об'єкта (чи його головні складові), що відповідають глобальним цілям об'єкта. Відповідно, фактори розкривають кожен із параметрів, а критерії деталізують фактори (рис. 1).

Проаналізуємо цю модель у двох площинах: горизонтальній і вертикальній. На горизонтальній площині розміщено рівні моніторингу: індивідуальний, локальний, муніципальний, регіональний, національний (державний), міжнародний. Рівень – це умовна горизонтальна лінія для визначення ступені якості й до-

сягнутості суб'єктом і об'єктом мети відповідно до вимог управління: як слід, як треба, як належить.

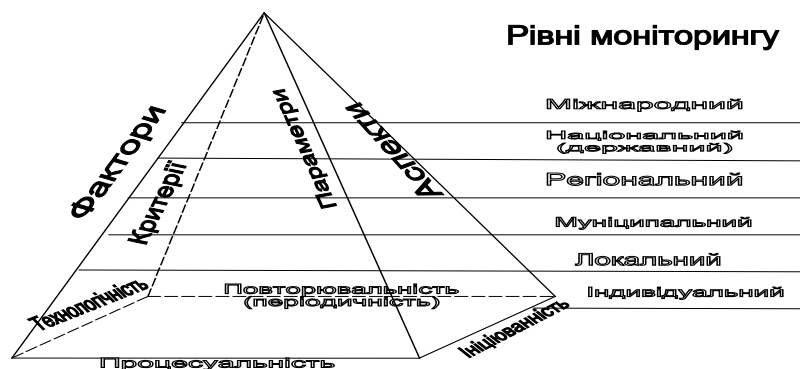


Рис. 1. Концептуальна модель системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Оскільки результати моніторингових досліджень саме на регіональному рівні є основою прогнозування, розвитку і формулювання певних рекомендацій для місцевих органів управління освітою щодо прийняття відповідних управлінських рішень було розроблено базову модель системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу в Запорізькій області (рис. 2).

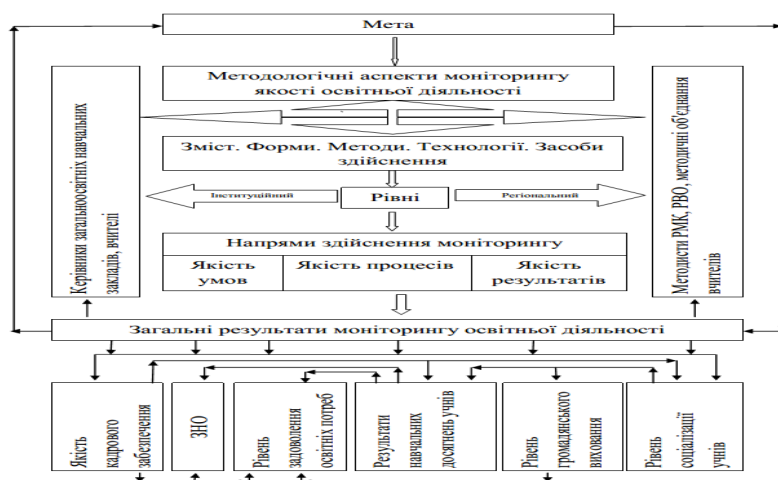


Рис. 2. Базова модель системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу

На регіональному рівні система моніторингу якості освіти за своєю структурою є багаторівневою. У регіоні чітко простежується три рівні її організації: 1) обласний; 2) районний (міський); 3) шкільний. Саме тому важливим на сьогодні є процес координації дій структур управління освітою на всіх рівнях та розробка системи звітності по вертикалі.

До об'єктів моніторингових досліджень слід зарахувати: загальноосвітні навчальні заклади, ліцеї, гімназії, коледжі, районні (міські) методичні кабінети, районні (міські) відділи (управління) освіти, методичні структури обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, відділи загальної середньої освіти обласних управлінь освіти.

Моніторингова модель у районній (міській) системі управління загальною середньою освітою складається із чотирьох підсистем, які відображають різні види та сторони діяльності закладів освіти. У кожній із них передбачається комплекс моніторингових досліджень.

У першій педагогічній підсистемі проводиться моніторинг різних видів діяльності учнів: аналіз відвідування навчальних занять; рівень навчальних досягнень; тематична атестація; навчальні практики; участь у всеукраїнських учнівських олімпіадах із базових дисциплін, конкурсах та турнірах; працевлаштування випускників.

Друга підсистема – науково-методична – передбачає моніторинг: методичної й експериментальної роботи; кадрового складу вчителів; науково-методичного забезпечення навчального процесу; навчально-методичного забезпечення викладання базових дисциплін та варіативних курсів; рівня викладання базових дисциплін; виконання навчального плану та навчальних програм.

Моніторинг третьої – соціальної підсистеми включає оцінювання діяльності закладів освіти із таких соціальних питань, як: охорона здоров'я учнів та вчителів; дотримання у навчальних кабінетах правил техніки безпеки.

У четвертій – економічній підсистемі оцінюється матеріально-технічне забезпечення навчальних кабінетів.

Аналогічно конструюється моніторингова модель на обласному рівні управління освіти.

Щодо реалізації базової моделі необхідно здійснити такі організаційні та науково-методичні заходи, які передбачають:

- розробку регіональних програм здійснення моніторингу якості освіти і виховної діяльності;
- підготовку інспекторів, методистів, керівників шкіл і вчителів, методичних матеріалів, підготовку фахівців, координаторів для проведення моніторингу;
- розробку організаційних заходів і конкретних механізмів з упровадження моніторингу якості освіти та виховної діяльності на всіх рівнях;
- включення проблематики моніторингу якості освіти і виховної діяльності до дослідних програм та планів навчальних і наукових закладів;
- включення в програми підвищення кваліфікації керівників навчально-виховних закладів освіти тематики моніторингу якості освіти; запровадження спекурсу "Моніторинг якості освіти" на курсах підвищення кваліфікації вчителів;
- проведення на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти, міських НМЦ і методичних кабінетів серії інструктивно-методичних семінарів і нарад з метою оптимального здійснення моніторингу;
- розробку, написання, затвердження і видання універсальних для всіх загальноосвітніх навчальних закладів посібників з урахуванням мови навчання, статуту навчального закладу, профільного і поглибленого вивчення окремих предметів;
- проведення роз'яснювальної роботи щодо цілей зовнішнього оцінювання результативності та якості загальної середньої освіти серед громадськості, педагогів, управлінців;

- збір інформації за технологіями, розробленими координаційним центром моніторингу, підготовку аналітичних звітів для місцевих органів управління якістю загальної середньої освіти, ознайомлення з результатами досліджень широких кіл громадськості;
- підготовку пропозицій для органів державного управління щодо поліпшення якості загальної середньої освіти, усунення виявлених негативних тенденцій тощо;
- оприлюднення результатів моніторингових досліджень, залучення громадськості до їх обговорення;
- безпосереднє проведення моніторингових досліджень відповідно до національних, регіональних програм та місцевих проблем в освіті;
- вивчення й узагальнення міжнародного та вітчизняного досвіду моніторингу якості освіти, висвітлення його у фахових виданнях, на науково-теоретичних і практичних конференціях та семінарах;
- спостереження, нагляд за дотриманням усіх процедур за регламентом моніторингу;
- роз'яснення результатів, здійснення коригувальної дії за рекомендаціями національних і регіональних експертів з якості освіти;
- здійснення прогнозування розвитку найважливіших процесів у загальноосвітніх навчальних закладах;
- своєчасне виявлення змін, що відбуваються у системі діяльності ЗНЗ, і чинників, котрі спричиняють їх;
- оцінювання ефективності та повноти реалізації науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогів, керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти;
- безперервне спостереження за станом системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу в межах своєї компетенції й отримання оперативної інформації про неї;
- вивчення характеру процесів, що відбуваються в навколишньому освітньому середовищі (місті, області);
- створення методики вивчення замовлення населення на освітні послуги та прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти;
- вивчення попиту та пропозицій щодо фахового й загальноосвітнього рівня підготовки випускників навчальних закладів.

Моніторинг якості освітньої діяльності завжди виконує оцінну функцію саме тому, що переоцінка цінностей є закономірним процесом і результатом розвитку суспільства та всієї освітньої системи. Оцінка означає змістовне усвідомлення цінності (процес оцінювання) та судження про міру цінності: цінністю є те, що ми оцінюємо, предмет оцінювання. Саме тому, на наше розуміння, моніторинг, виконуючи оцінювальні функції, містить у собі когнітивний, мотиваційний, операціональний, комунікативний, особистісний компоненти.

Мотиваційний компонент визначається сукупністю мотивів, адекватних меті та завданням моніторингу (соціальні, державні, суспільні, управлінські, педагогічні); когнітивний являє собою систему знань, необхідних для моніторингової діяльності (понять, норм, стандартів, критеріїв, засобів); операційний компонент – сукупність умінь, навичок і раціональних прийомів здійснення моніторингових досліджень. Комунікативний (від лат. *communicativus* – з'єднання, по-

відомлення) являє собою сукупність операцій вербальної та невербальної взаємодії, спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, повідомленні та поширенні інформації суб'єктів про об'єкти освітньої діяльності. Особистісний компонент – це сукупність можливих для педагогічної й управлінської діяльності особистісних якостей, пов'язаних зі ставленням до предмета діяльності, її процесу, інших учасників діяльності, самого себе, дітей, школи тощо.

Нерідко термін “моніторинг” і “оцінювання” ототожнюють. Однак ці поняття не є синонімами. І. Булах, автор загальноприйнятого визначення поняття “оцінювання освіти”, вважає, що це систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій [1, с. 8].

Н. Буркіна, Т. Лукіна вказують також на спорідненість понять “моніторинг” і “оцінювання” крізь призму порівняльних спостережень. Автори додають, що для переходу від екстенсивного зростання освіти до якісної системи навчання велике значення мають оцінювальні та порівняльні спостереження. Дослідники стверджують, і ми з ними погоджуємось, що порівняльні моніторингові дослідження збагачують експериментальний досвід, що є необхідним для вдосконалення системи оцінювання успішності, виявляють чинники, які впливають на розвиток особистості. Вони підвищують імовірність поширення нових ідей, удосконалення всієї системи освіти, розширюють дослідний потенціал країни [2, с. 2].

Педагогічну діяльність можна виміряти, оцінити крізь якість і кількість. Якість традиційно розкривається крізь опис ознак, кількість ототожнюється із числом. Оцінити – значить проаналізувати якісний стан об'єкта, кінцевий результат певної діяльності.

Можливість об'єктивного оцінювання визначається наявністю еталона (стандарту). Еталонні значення показників освітньої діяльності встановлені державними освітніми стандартами, а до офіційного їх введення – державними нормативними документами.

Термін “стандарт” (від англ. standart – норма, зразок, мірило) означає еталон, зразок, модель, які стають мірилом для інших подібних об'єктів; нормативно-технічний документ, що встановлює одиниці величин, терміни та їх визначення, вимоги до продукції та виробничих процесів, безпеки праці тощо.

Увага до розроблення державних освітніх стандартів відбувається на тлі широкомасштабних освітніх реформ у світі. Цей процес є логічним і закономірним у контексті загальносвітових тенденцій на шляху до встановлення стандартного мінімуму освітніх послуг, з одного боку, а з іншого – досягнень та результатів, яких від них очікує суспільство.

В управлінській діяльності найчастіше оцінюється ефективність освітнього процесу. Ефективність – це філософська категорія. Вона означає досягнення певного результату. У вузькому значенні ефективність означає результативність.

Інформація про досліджувані об'єкти транслюється за допомогою відповідних показників – індикаторів. Зазначимо, що хоча кожен окремих індикатор несе певну інформацію, набагато ефективнішим є використання групи, системи чи моделі індикаторів, це дає змогу сформулювати уявлення про зв'язки між різними аналізованими чинниками й об'єктами. Важливим із цього погляду є розроблення ефективної моделі індикаторів для моніторингового застосування, хоча багато зарубіжних науковців неодноразово наголошували, що жодна концептуальна модель не може вмістити індикатори для діагностики всіх важливих аспектів освітньої системи.

У сучасному світі є два типи моделей освітніх індикаторів: 1) міжнародні моделі; 2) національні.

Норма-зразок (еталон, стандарт), що розробляється на державному рівні та задає основні унормовані орієнтири діяльності об'єктів у вигляді параметрів, факторів і критеріїв першого порядку, називається базовою.

На рівні загальноосвітнього навчального закладу необхідними є такі моделі: 1) діяльність загальноосвітнього навчального закладу (для атестації та самоатестації шкіл); 2) діяльність директора ЗНЗ; 3) діяльність вчителя; 4) діяльність учнів початкової, основної та старшої школи.

Для створення таких моделей виділяються параметри, фактори, критерії першого і другого порядку на основі державних вимог (положень, рішень, постанов, наказів та ін.).

Наступним кроком у створенні моделі (стандарту) діяльності управлінської структури є визначення значущості параметрів, факторів, критеріїв першого порядку.

**Висновки.** Отже, теоретичний аналіз складових концептуальної та базової моделі системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу виявив таке. По-перше, ці моделі мають інтегративний характер. За своєю сутністю вони містять у собі когнітивний, мотиваційний, комунікативний компоненти та виконують кваліметричну функцію. По-друге, найбільш успішне застосування розроблених моделей важливо здійснювати на регіональному рівні.

#### **Список використаної літератури**

1. Булах І.Є. Поняття якості в освіті / І.Є. Булах ; [під ред. І.Є. Булах] // Система моніторингу та оцінювання якості освіти : наук.-метод. видання : програма розвитку Організації об'єднаних націй, UNDP/ПРООН. – К., 2002. – С. 8.
2. Буркіна Н.С. Модель моніторингу підготовки учнів / Н.С. Буркіна, Т.О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – № 9 (89). – С. 2–8.
3. Митина О.А. Сравнительный обзор систем мониторинга в образовании / О.А. Митина // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 69–75.

*Стаття надійшла до редакції 22.02.2013.*

---

#### **Приходько В.Н. Модель системы мониторинга качества образовательной деятельности общеобразовательного учебного заведения**

*В статье рассматриваются современные составляющие моделей мониторинга качества образовательной деятельности общеобразовательного учебного заведения, актуализируются параметры, факторы, критерии в горизонтальной и вертикальной плоскостях.*

**Ключевые слова:** концептуальная модель, базовая модель системы мониторинга.

#### **Prikhod'ko V. Model of the system of monitoring of quality of educational activity of general educational establishment**

*The modern constituents of models of monitoring of quality of educational activity of general educational establishment are examined in the article, parameters, factors, criteria, aktualiziruyutsya, in horizontal and vertical planes.*

**Key words:** conceptual model, base model of the monitoring system.



**КЛАСНИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ОСЕРЕДОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті на основі нагромаджених у педагогіці ідей щодо створення та функціонування класного колективу, його впливу на розвиток особистості подано авторський погляд на проблему покращення соціальної взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. Основним положенням, яке позиціонує автор, є те, що саме завдяки основаному на принципах колективізму виховному впливу мікросередовища класу учні з інвалідністю найбільш ефективно включаються у систему міжособистісної взаємодії шляхом розвитку їх соціальності.*

**Ключові слова:** класний колектив, соціальна взаємодія учнів, розвиток соціальності учнів з інвалідністю, інклюзивне навчання.

Погіршення екологічної ситуації, що спричинило високий рівень захворюваності молоді, низка невирішених в українській державі соціально-економічних, психолого-педагогічних і медичних проблем зумовили збільшення кількості дітей з інвалідністю, проблема інтеграції яких у суспільство стає у сучасних умовах особливо актуальною. Одним із найбільш дієвих шляхів такої інтеграції дітей з інвалідністю є їх освітня інституалізація шляхом залучення до інклюзивного навчання.<sup>1</sup>

В Україні активне впровадження інклюзивної освіти, що передбачає спільне навчання дітей із нормальним рівнем розвитку й учнів з інвалідністю у звичайній масовій загальноосвітній школі, тільки розпочинається, тому наше суспільство ще не остаточно готове прийняти людей з інвалідністю. Гостроту питання додає те, що традиційно, протягом майже усього ХХ ст., у нашій країні робота з такими дітьми здійснювалася у спеціальних установах, ізольовано від суспільства. Тоді як за кордоном, вже починаючи із 60-х рр. ХХ ст., почалося впровадження інтегрованої, а пізніше інклюзивної освіти з метою включення в освітнє середовище дітей маргіналізованих соціальних груп, зокрема й інвалідів.

Підготовка суспільства до впровадження ідей освітньої інклюзії передбачає низку різноманітних заходів, проте, на нашу думку, має починатися з роботи з “мікросуспільством”, яке безпосередньо впливатиме на розвиток соціальності дитини з інвалідністю – класного колективу.

Необхідність опрацювання зарубіжного та нагромадження вітчизняного досвіду інклюзивної освіти сприяли активізації наукової розробки питань освіти та виховання людей з обмеженими психофізичними можливостями, а також посилення інтересу до їх проблем у цілому. Зокрема, соціально-педагогічний аспект подано працями Н. Грабовенко, І. Макаренко, Н. Мірошниченко, П. Плотнікова, Т. Соловйової, переважно присвяченими висвітленню теорії та практики соціально-педагогічної роботи з молоддю та сім'ями дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Ґрунтовно проблеми дітей з обмеженими можливостями розглянуто у докторській дисертації В. Тесленко, зосередженій на висвітленні особливостей теорії та практики соціально-педагогічної підтрим-

ки цієї категорії осіб у промисловому регіоні. Безпосередньо проблематиці інклюзивної й інтегрованої освіти присвячено педагогічні дослідження А. Колупасової, О. Літовченко, А. Шевцова та ін.

У межах статті становлять великий інтерес також наукові розробки, присвячені дослідженню педагогічного аспекту процесу створення та функціонування колективу. Педагогічні основи організації та розвитку дитячого колективу, взаємодії колективу й особистості розробляли Ю. Азаров, Н. Анікієва, І. Іванов, В. Караковський, Л. Новікова, М. Пістрак, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський та ін.

Визнаним засновником теорії колективу є А. Макаренко, творчі ідеї якого щодо ознак, принципів організації, стилю і тону, стадій розвитку дитячого колективу ґрунтовані на багаторічному практичному досвіді педагогічної діяльності, є актуальними й у сучасних умовах упровадження інклюзивного навчання.

Аналіз праць авторів, присвячених питанням створення та функціонування дитячого колективу, засвідчує, що серед зазначених питань не знайшли свого висвітлення проблеми соціальної взаємодії у класному колективі учнів із різним рівнем здоров'я та можливостями розвитку.

**Мета статті** – обґрунтувати соціально-компенсаторні та розвивальні можливості соціальної взаємодії учнів у класному колективі в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз умов навчання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі засвідчує, що у внутрішкільній сфері покращення якості соціальної взаємодії можливе за трьома основними напрямками: між учнями у класі; між учнями та педагогами; між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем у цілому.

Основним завданням, на досягнення якого спрямований перший напрям, є сприяння набуттю учнями соціальних знань, вмінь, навичок, розвитку якостей та здібностей особистості, що забезпечують повноцінне міжособистісне спілкування, досвід дружніх відносин і колективної діяльності; засвоєння групових цінностей тощо.

Очевидно, що цей напрям в умовах інклюзивного навчання є одним із найважливіших, оскільки він пов'язаний із безпосереднім включенням дітей з інвалідністю у соціальне мікросередовище – навчальний колектив, від успішності якого залежить ефективність інтеграційного процесу в цілому. Саме в такому середовищі відбуваються події та розгортаються соціально-педагогічні ситуації, що визначають розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання. Батьки дитини з інвалідністю, вчителі, соціальні педагоги покладають справедливі надії на інклюзивний клас як на місце, де дитина з особливостями здоров'я здобуде досвід спілкування та взаєморозуміння, зможе розвинути соціальні навички щодо встановлення та підтримки соціальних контактів, що забезпечить її подальше входження у суспільство, отримання часткової або повної незалежності від піклування батьків та держави, завдяки створенню нових соціальних зв'язків (професійних, сімейних, дозвілєвих тощо).

Класний колектив як людська спільнота, що утворює систему колективістських відносин, виступає провідним фактором формування соціальної сутності індивіда. Завдяки вихованню у колективі учні включаються в систему суспільних відносин, у них формуються основні соціальні риси; сприймаються норми та вимоги суспільства; здобувається досвід відносин ділової залежності, відповіда-

льності, підпорядкування, вимогливості, взаємодопомоги; розвивається громадянськість, гуманність, що стає доступним в умовах інклюзивної освіти й для дітей із психофізичними обмеженнями.

Зважаючи на значення цього напрямку для розвитку соціальності учнів, особливо тих, хто має психофізичні обмеження, соціальні процеси, що відбуваються у класному колективі, не можна залишати некерованими, вони потребують глибокої діагностики, систематичного моніторингу, запобігання негативним тенденціям і посилення позитивних впливів дітей один на одного у класному колективі та всього класного колективу на особистість.

Зазначимо, що робота у напрямі сприяння соціальній взаємодії між учнями класу пов'язана з безпосередньою розбудовою сприятливих відносин у класному середовищі з метою розвитку соціальності учнів. Соціальність визначається як комплексна соціально детермінована характеристика індивіда, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію людей незалежно від рівня їх здоров'я, можливостей психофізичного розвитку, соціального стану тощо, у структурі якої поєднуються усі складові соціального досвіду та яка отримує реалізацію і вдосконалення у свідомості й поведінці особистості у соціумі завдяки суб'єктності.

Як свідчить аналіз практики життєдіяльності шкільних колективів, у сучасній школі дитяча субкультура існує практично автономно від світу дорослих, що зумовлює виникнення паралельного практично незалежного від педагогічного впливу особливого дитячого простору цінностей, установок, способів життєдіяльності та форм спілкування між учнями у класі. Сьогодні внаслідок загальної переорієнтації виховання з колективістської на індивідуалістичну модель і слабкої науково-методичної розробленості педагогічних порад щодо неформального спілкування вчителів і дітей, інтерактивних форм спільної діяльності учнів та педагогів із засвоєння соціальних умінь та ціннісних настанов, життєвих навичок, а також недооцінки соціально-психологічних механізмів при звичаювання дітьми моральних культурних цінностей, у класних колективах відбуваються істотні, часто негативні зміни в системі відносин дітей, їх ставлення до вчителів, батьків, до навчання та виховання взагалі. В учнівському середовищі значно знизилася цінність переживань інших людей, безумовною цінністю стали тільки власні переживання, внаслідок чого у міжособистісних відносинах дітей у класі поширився егоцентризм, неготовність діяти на благо інших людей.

Виходячи із зазначеного вище, для розбудови сприятливих відносин у класі з інклюзивним навчанням необхідним є розгляд колективізму як основного джерела розвитку соціальності учнів у класному мікросередовищі. Спираючись на погляди вчених (Ю. Дмитрієва, Д. Ельконін, В. Іванов, В. Ільїн, А. Макаренко, Р. Немов, А. Петровський та ін. [1; 3; 5–7]) можемо зазначити, що колективізм може розглядатися як і принцип життєдіяльності учнів, об'єднаних спільними цілями, інтересами і діяльністю, і як риса моралі, що в умовах інклюзивного навчання стає особливою соціальною та моральною цінністю.

На відміну від кровної спорідненості або належності до однієї соціальної групи колективізм передбачає добровільне й усвідомлене виникнення між учнями незалежно від статі, соціального стану, рівня здоров'я, особистих, індивідуальних уз, на основі спільних моральних норм і правил. При цьому колективізм обов'язково забезпечує піднесення соціальних якостей особистості, робить її гу-

манною. Крім якостей, це комплексне моральне утворення включає притаманні класу як певній соціальній групі спільні уявлення, поняття, ідеали, переконання, почуття і волю, спрямовані на утвердження у кожного індивіда взаємної відповідальності перед членами конкретної спільності, на розвиток відносин довіри і поваги між усіма учнями. Колективізм виявляється у формуванні у дитини здатності усвідомлювати громадський обов'язок, взаємодіяти один з одним, виявляти солідарність і взаємодопомогу, єдність і спільність інтересів людей, їх відданість гуманістичним ідеалам.

При чому такий процес формування відбувається згідно з визначеною Л. Виготським ідеєю, за якою становлення міжособистісних відносин у дитячих групах підпорядковується загальнопсихологічній закономірності розвитку – переходу від безпосередніх форм і способів поведінки спочатку до зовнішньо-, а потім до внутрішньоопосередкованих форм, які виникають у процесі культурного розвитку. Отже, діти з раннього віку засвоюють принципи колективістського ставлення один до одного спочатку в зовнішніх дисциплінарно керованих формах поведінки, а потім призвичаюють їх як власні особистісні цінності. Така робота має розпочинатися у молодших класах, що створює основу для подальшого покращення якості міжособистісної взаємодії учнів класу в критичні періоди розвитку (наприклад у період досягнення дітьми підліткового віку), у конфліктних та проблемних ситуаціях тощо.

При цьому слід враховувати, що розвиток соціальності учнів у класному колективі є нетотожним формуванню в них колективізму, оскільки соціальність поєднує у собі й колективне, суспільне, громадянське й одночасно – індивідуальне, інтимне, уособлене, особистісне. Така властивість досліджуваної категорії може бути виражена через сприяння розвитку в класному колективі низки таких соціально-педагогічних явищ, як товариство, товариськість, дружність, дружба.

Названі явища є тісно взаємопов'язаними з розвитком соціальності як за сутністю, так і за змістом. Навіть у довідковій літературі (“Словник іноземних слів, що увійшли до складу російської мови” О. Чудінова) відзначається етимологічна єдність цієї термінологічної квінти із поняттям “соціальність”, яке походить від латинського *socialitas*, що, у свою чергу, є похідним від *socius* – товариш, союзник, член товариства.

Спираючись на думку В. Лозового, М. Панова, О. Стасевської [2, с. 182–183] зазначимо, що поняття “товариство” часто використовують як синонімічне поняття “колектив”, “громада”, “суспільство”. Більш близький нашому дослідженню сенс поняття “товариство” висвітлено у живій побутовій українській мові та вітчизняних літературних джерелах, де воно розкривається як характеристика якості взаємозв'язків людей, що виражається у духовній спільності – товариськість. Товариськість в умовах інклюзивного навчання має стати моральною цінністю відносин у класному колективі, а також формою моральної культури особистості, що відображає потребу учнів у спілкуванні, спільній діяльності. Такий тип соціальної взаємодії у класі передбачає встановлення атмосфери спільності цілей, схожості життєвих поглядів, симпатії, прагнення до взаємодопомоги, взаєморозуміння між усіма учнями.

Саме це в умовах інклюзивної освіти є особливо необхідним для сприяння розвитку соціальності всіх учнів, а особливо дітей з інвалідністю, оскільки включенню їх до мікросередовища класного колективу ефективно сприяють, у

першу чергу, практиковані взаємодопомога у спільній справі й прагнення вдосконалити особисті якості один одного в інтересах досягнення спільної мети, що становлять сутність товарищкості. Формуванню товариських відносин допомагають і подібні умови навчання (тривале перебування в одному приміщенні), що зумовлюють виникнення як товариських, так і приятельських відносин між учнями. Приятельські відносини учнів часто складаються на основі певних несуттєвих (тимчасових, вузьких, незначних) інтересів та особистих симпатій. Натомість для товариських відносин найхарактернішою є спільна діяльність, а тому, виникаючи з практичної необхідності спільного виконання колективної справи, товарищкість поступово перетворюється на одну з благородних потреб учнів, міжособистісні відносини, які базуються на єдності інтересів у спільній діяльності та передбачають духовну (ідейну) єдність і відповідний ступінь рівності. У товарищкості реалізується потреба дітей у спілкуванні, а єдність цілей, схожість життєвих поглядів (як основа товарищкості) надають емоційного забарвлення відносинам. Духовна єдність виникає внаслідок особистісної симпатії та спільності інтересів.

Товариські відносини у класі є одним із виявів колективізму, який забезпечує особистості кожної дитини у класі, а особливо учню з інвалідністю, взаємоповагу, довіру, моральну і психологічну захищеність. Створюючи у класі атмосферу, побудовану на товарищкості, слід виходити з того, що такі відносини складаються за особливими правилами: не принижувати інтереси один одного, але не залишатися байдужим до недоліків; критично ставитися до спільної діяльності й до її результатів; самокритично оцінювати свій внесок у цю діяльність. Розділяючи думку В. Лозового, М. Панова, О. Стасевської та інших [2, с. 183–185], підкреслимо, що подібне критичне ставлення учнів один до одного зміцнює товарищкість відносин у класі та може стати необхідною умовою дружби, хоча, на відміну від товарищкості, дружба передбачає більшу внутрішню близькість і навіть любов.

Дружба як явище, що виникає на межі суспільних та особистих відносин та супутніх ним емоцій [4, с. 18], відіграє особливу роль у розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання. Виходячи з ідей І. Кона [4, с. 19], відзначимо, що дружба для дитини виступає одночасно й реальними міжособистісними відносинами, що передбачають її включення до певного виду соціальної взаємодії, і пов'язаними з дружніми відносинами внутрішніми переживаннями. Дружба висвітлює глибинні корені взаємозв'язків, що утворює людина у соціальному середовищі, і які ґрунтуються на її внутрішньоособистісних характеристиках, уподобаннях, почуттях та переживаннях.

Одночасно дружба є й соціальним інститутом, специфічним елементом соціуму (зокрема, мікросередовища класу), що виконує в ньому специфічні функції, забезпечуючи дітям взаємну підтримку, взаєморозуміння, нагромадження досвіду емоційної близькості з однолітками, створюючи сприятливі умови для взаємної компенсації особистих та соціальних обмежень дітей на партнерських засадах.

Особистісне забарвлення дружніх відносин підкреслював Ф. Теніс, який класичним прикладом “суспільних” відносин вважав капіталістичний товарообмін, за якого нехтують усіма індивідуальними відмінностями, а втіленням “громадськості” (як одного з видів соціальності) – спорідненість, сусідство, дружбу.

Оскільки спорідненість і сусідство часто позначають зовнішню, примусово задану близькість, учений підкреслював, що свого найвищого втілення принцип “громадськості” досягає саме у дружбі [4, с. 30]. В. Лозовой, М. Панов, О. Стасевська та інші підкреслюють, що глибокий етичний зміст дружби полягає в тому, що друзі ставляться один до одного краще, ніж до інших людей, тобто приблизно так, як за канонами християнства повинні ставитися один до одного всі люди [2, с. 186]. Дійсно, на відміну від поверхового товаришування, дружба – ставлення глибоке й інтимне, що передбачає не тільки вірність та взаємодопомогу, а й внутрішню близькість, відвертість, довіру, любов.

Розвиток дружніх відносин між учнями у класі має бути пов’язаним із розумінням учителем того, що на відміну від функціональних та ділових відносин, де один індивід “використовує” іншого як засіб досягнення своїх цілей, дружба – відносини самоцінні, що самі по собі є благом для дитини. Крім того, на відміну від об’єктивно даної кровно-родинної, сімейної близькості й від товариства, члени якого пов’язані належністю до одного колективу й узами групової солідарності, дружба індивідуально вибіркова, вільна і заснована на взаємній симпатії, приязні. Дружнє спілкування має високу моральну цінність, а наявність в учня (особливо, у дитини з інвалідністю) друзів є однією з найважливіших передумов психологічного комфорту і задоволення життям.

Зазначимо, що дружба передбачає відносини між дітьми незалежно від їх соціального стану, рівня здоров’я, можливостей розвитку. Розвиток дружніх відносин у класі з інклюзивним навчанням є потенційно цінним, бо саме такий тип соціальної взаємодії дає упевненість дитині з інвалідністю у тому, що їй є з ким поділитися, є до кого звернутися за допомогою у класному колективі. Саме у дружніх відносинах між дитиною з особливими освітніми потребами й учнем з нормальним рівнем здоров’я повною мірою реалізується такий механізм розвитку соціальності учнів як рівне наставництво, оскільки дружба виступає його найбільш міцною основою.

**Висновки.** Таким чином, інтеграція учнів з інвалідністю у шкільне середовище, повноцінний розвиток їх соціальності учнів передбачає в умовах інклюзивної освіти побудову в класному колективі відносин колективізму, товариськості, дружності, що забезпечує покращення якості соціально-педагогічної взаємодії між учнями у класі, сприяє набуттю учнями соціальних знань, вмінь, навичок, розвитку якостей і здібностей особистості, засвоєння групових цінностей, що забезпечують повноцінне міжособистісне спілкування у класному колективі.

Зазначене положення становить основу для подальшої розробки загальних рекомендацій щодо створення сприятливої атмосфери у класі, які дають змогу сформулювати вимоги до цілей і способів організації спільної діяльності учнів, описати умови та механізми, що забезпечують формування у класі особливої культури відносин, котрі сприяють розвитку соціальності школярів.

#### Список використаної літератури

1. Дмитриева Ю.П. Воспитание коллективизма в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.П. Дмитриева ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2003. – 186 с.
2. Етика : навчальний посібник / В.О. Лозовой, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін. ; [за ред. проф. В. О. Лозового]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.

3. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Кон И.С. Дружба / ИИ. С. Кон. – 4-е изд., доп. – СПб., 2000. – 230 с.
5. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – М. : Из-во Педагогика, 1972. – 236 с.
6. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р.С. Немов. – М. : Педагогика, 1984. – 201 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

*Стаття надійшла до редакції 27.02.2013.*

---

**Рассказова О.И. Классный коллектив как средоточение социального взаимодействия учеников в условиях инклюзивного обучения**

*В статье на основе накопленных в педагогике идей по созданию и функционированию классного коллектива, исследований его влияния на развитие личности представлен авторский взгляд на проблему улучшения социального взаимодействия учащихся в условиях инклюзивного обучения. Основным положением, выдвигаемым автором, является то, что именно благодаря основанному на принципах коллективизма воспитательному воздействию микросреды класса ученики с инвалидностью наиболее эффективно включаются в систему межличностного взаимодействия путем развития их социальности.*

**Ключевые слова:** *классный коллектив, социальное взаимодействие учащихся, развитие социальности учащихся с инвалидностью, инклюзивное обучение.*

**Rasskazova O.I. High School team as a center for social interaction of students in inclusive education**

*In the article, on the basis of the accumulated in the pedagogy of the ideas on creation and functioning of the class of the team, research of its influence on the development of personality, presents the author's view on the problem of improvement of social interaction among students in terms of inclusive education. The key provision of the exigencies of the author, is the fact that it was thanks to based on the principles of collectivism educational impact of the microenvironment of a class of students with disabilities more effectively included in the system of interpersonal interaction through the development of their communities.*

**Key words:** *cool collective, social interaction pupils, development of sociality of students with disabilities, inclusive education.*

### РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСАД ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА У ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*Статтю присвячено аналізу шляхів реалізації основних засад педагогічної теорії виховання А.С. Макаренка у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу. Досліджено форми та методи виховної роботи у сучасній школі.*

**Ключові слова:** виховна робота, педагогічна теорія виховання А.С. Макаренка.

Сучасна школа має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реалізації та перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному взаємозалежному світі [1].

Основою розбудови системи виховання у навчальному закладі має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності.<sup>1</sup>

Реалізація цих завдань з урахуванням положень педагогічної теорії виховання А.С. Макаренка дає змогу здійснювати переорієнтацію системи виховної роботи на послідовну демократизацію і гуманізацію виховного процесу; забезпечення відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості, суспільства, держави; взаємодію сім'ї, школи, органів управління освітою, дитячих громадянських організацій, місцевої громади, соціальних партнерів; виявлення та психолого-педагогічної супровід обдарованих дітей, забезпечення умов для їх розвитку, соціалізації; відпрацювання системи превентивного виховання дітей; формування ефективної та дієвої системи профілактики правопорушень; формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей; розроблення критеріїв оцінювання якості та результативності виховної діяльності школи, моніторинг рівня вихованості школярів, вад особистісного розвитку, ціннісних пріоритетів учнів 1–11 класів.

Заклади освіти й виховання належать до соціальних інститутів, де відбувається цілеспрямований процес соціалізації. Особливу роль відіграє, безумовно, загальноосвітня школа. Визначальною фігурою, яка забезпечує соціалізацію учнів, є вчитель, його особистісні якості, характер спілкування і взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу. Також відомо, що особистість формується у результаті стихійного впливу на неї певної сукупності чинників мікросередовища. Цілеспрямовані й стихійні форми соціалізації забезпечують формування у дитини тих конкретних особистісних рис і якостей, завдяки яким вона залучається до життєдіяльності суспільства.

Складні соціальні процеси, що супроводжують життя нашого суспільства, змінили кардинально середовище, в якому в дитини формується позитивний соціальний досвід, засвоюються певні стереотипи поведінки. Сьогодні все частіше ми констатуємо те, що суттєво змінився як вчитель, так і учень. Сучасні школярі



відрізняються своєю поведінкою та психологічними особливостями від існуючих стереотипів. У сучасній школі багато уваги приділяється пошуку сучасних засобів формування громадянської компетентності учнів, засобів соціалізації. Соціалізація у широкому значенні – це розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості. Спілкування, навчання, гра, праця та інші види соціальної діяльності дитини лежать в основі механізмів соціалізації.

**Мета статті** – проаналізувати шляхи реалізації основних засад педагогічної теорії виховання А.С. Макаренка у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу.

Дослідженню й апробації цілеспрямованих засобів соціалізації значну увагу приділяв класик вітчизняної педагогіки А.С. Макаренко. Він широко використовував проектування людської особистості, включення в єдиний процес виховання та розвитку, виховання у колективі й через колектив.

Виховна система школи включає спеціально організований процес формування й сприйняття учнями гуманних цінностей та зразків громадянської поведінки, формування людини нового типу, людини інтелектуальної, творчої, ініціативної та самостійної, з почуттям національної гідності. Сьогодні саме в школі створюється така модель людських відносин, така атмосфера духовності, емоційності людської особистості, якої так не вистачає в дійсності.

Оновлення змісту та форм виховання у школі здійснюється на основі нового уявлення про його роль у соціалізації особистості. Основа сучасних педагогічних підходів у вихованні – це прийняття дитини як особистості, визнання її індивідуальної своєрідності, її права на виявлення свого “Я” на тому рівні розвитку, якого вона досягла у своєму житті.

Особливості впровадження сучасних виховних технологій, оновлення змісту виховання на засадах нового бачення проблеми становлення людини як розвинутої особистості, спроможної створити свій життєвий проект, досліджено у працях А.М. Алексюка, В.І. Каюкова, Г.С. Сизоненка [2; 3].

Засоби соціалізації учнів у виховній системі загальноосвітнього навчального закладу досліджують як науковці, так і практики освітньої галузі. Питання виховної системи класу як способу організації життєдіяльності та виховання класного колективу ретельно досліджено в працях Г.І. Сороки, Р.І. Черновол-Ткаченко [4; 5]. Форми та методи виховної діяльності вивчали О.М. Ворожейкіна, Л.Л. Кащинська, Л.П. Омельченко [6; 7].

Пріоритетними напрямками роботи вчителів, класних керівників є оволодіння сучасними технологіями з метою підвищення результативності виховної роботи, формування класних колективів, розвиток особистості учнів, подолання вад особистісного розвитку, підвищення рівня сформованості ціннісних орієнтацій та пріоритетів у соціально-комунікативній, духовно-катарсичній, пізнавальній, художньо-образотворчій діяльності.

У центрі уваги школи перебуває особистість учня. Система роботи за цим напрямком включає різноманітні форми. На базі ХЗОШ № 36 ми використовуємо вивчення індивідуальних особистості дитини під час відвідування її вдома. Учитель вивчає житлово-побутові умови учня, його оточення, знайомиться із членами сім'ї, аналізує особливості дозвіллевої діяльності тощо. Спілкування адміністрації та вчителів із батьками, ознайомлення з особливостями школи, її традиціями; вивчення соціального запиту батьків – ці заходи мають на меті налагоджен-

ня продуктивної взаємодії між школою та сім'єю учня. Психолог школи двічі на рік визначає особливості дитини. За необхідності надає допомогу учню, батькам, вчителю з питань особливостей психологічного стану дитини, наслідків та результатів соціалізації дитини; психолого-педагогічні семінари для вчителів з питань педагогічної підтримки різних категорій дітей (обдарованих, лідерів, дітей із проявами девіантної поведінки), різних категорій сімей; психолого-педагогічні консультації для батьків. Розробляються та запроваджуються різні варіанти навчальних програм відповідно до потреб розвитку індивідуальних здібностей дітей; створено допрофільні (8–9) класи хіміко-біологічного та філологічного профілів, продовжено навчання у профільних (10–11) класах хіміко-біологічного, філологічного напрямів. Організована робота значної кількості різноманітних гуртків; підтримується зв'язок із позашкільними закладами, працює учнівське самоврядування; організовано відвідування виставок, музеїв, планетарію, культпоходи в театри, кіно тощо. Проводиться моніторинг рівня соціальної активності учнів.

Оновлення системи виховання у школі дає змогу створити єдиний виховний простір, творче виховне середовище, яке характеризується тим, що в ньому відбувається саморозвиток вільної й активної особистості. У творчому середовищі формується особистість, що характеризується активністю освоєння і перетворення навколишнього світу, високою самооцінкою, відкритістю й волею своїх суджень і вчинків.

Виховання як цілеспрямований процес формування особистості здійснюється за допомогою різноманітних методів: формування свідомості (роз'яснення, лекція, бесіда, диспут, приклад); формування суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, створення виховних ситуацій); стимулювання діяльності (змагання, заохочення); контролю й аналізу ефективності виховання.

Форми виховної роботи залежать від змісту та завдань виховної роботи, вікових особливостей вихованців, напрямів діяльності школярів. Це інформаційно-масові (дискусії, диспути, конференції, круглі столи, інтелектуальні аукціони, ринги, вечори, подорожі до джерел рідної культури, історії, укладання книг, альманахів); діяльнісно-практичні (робота творчих груп, осередків, екскурсій, свята, театр-експромт, ігри-драматизації, ярмарки, народні ігри, огляди-конкурси, олімпіади); інтегровані (центри розвитку, шкільні клуби, КВК, фестивалі, науково-практичні конференції, гуртки); діалогічні (бесіди, рольові ігри, рольове спілкування); індивідуальні (діагностико-корекційна робота, доручення, творчі завдання, звіти); наочні (шкільний музей, українська світлиця, виставки дитячої творчості, книжкові виставки, тематичні стенди тощо).

Задоволенню інтересів, виявленню здібностей та нахилів *учнів* сприяє робота шкільної наукової організації. Для розвитку творчих нахилів дитини важливе значення мають як її природні властивості, так і середовище, в якому вона виховується, а також особистісний вплив талановитого педагога.

Учнівське самоврядування – це школа лідерів, школа виховання соціально активних, гуманістично-спрямованих особистостей із глибоко усвідомленою громадянською позицією, відчуттям національної свідомості.

Учнівське самоврядування ми розглядаємо як педагогічний засіб розширення діапазону діяльності дорослих і дітей, можливостей для їхньої співдружності, творчого пошуку, ініціативи, виховання у дітей почуття господаря школи.

Основна мета розбудови самоврядування – навчити дітей жити й діяти серед цивілізованих людей на користь собі та іншим, створити умови для підви-

шення інтелектуального рівня, розвитку творчості учасників навчально-виховного процесу.

Основною перевагою учнівського самоврядування є те, що кожний учень виконує різні функції в управлінні класом і школою, є й організатором, й виконавцем. Постійна зміна соціальних ролей сприяє розвитку відчуття впевненості в собі та своїх діях, набуттю досвіду спілкування із товаришами, формує почуття справедливості та вміння об'єктивно оцінювати свої вчинки. Ми розглядаємо самоврядування як складову загальної проблеми становлення колективу. До виховних заходів залучається велика кількість учнів, що дає змогу розкриттю та розвитку особистості учнів. Члени учнівського самоврядування мають можливість розвивати лідерські якості, таланти, залучати однокласників до активної діяльності, вони є ініціаторами і реалізаторами цікавих справ у класах та школі.

**Висновки.** Реалізація засад педагогічної теорії виховання А.С. Макаренка у виховній роботі загальноосвітнього шкільного закладу сприяє соціальній адаптації учнів, забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу до виховання, дає змогу гарантувати високу ефективність виховного процесу.

#### Список використаної літератури

1. Табачник Д.В. Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти : збірник матеріалів / [під ред. Д.В. Табачника]. – К. : Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с.
2. Сазоненко Г.С. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / [під ред. Г.С. Сазоненко]. – К. : Гопак, 2000. – 560с.
3. Моделі розвитку сучасної української школи (2006; Київ) : матер. Всеукраїнська науково-практична конференція 11–13 жовт. 2006 р. / [редкол. : Н. М. Бібік та ін.]. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – 240 с.
4. Сорока Г.І. Виховна система класу : навчальний посібник / Г.І. Сорока, Р.І. Черновол-Ткаченко. – Х. : Світ дитини, 1999. – 184 с.
5. Сорока Г.І. Актуальні проблеми виховання : метод. реком. / Г.І. Сорока. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2000. – 38 с.
6. Омельченко Л.П. Громадянське виховання / Л.П. Омельченко. – Х. : Основа, 2007. – 224 с.
7. Ворожейкіна О.М. Мій клас – випускний! / О.М. Ворожейкіна. – Х. : Основа, 2008. – 202 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

#### **Рычкова Л.В. Реализация принципов педагогической теории воспитания А.С. Макаренко в исправительной работе современной школы**

*Статья посвящена анализу путей реализации основных положений педагогической теории воспитания А.С. Макаренко в воспитательной работе общеобразовательного учебного заведения. Исследуются формы и методы воспитательной работы в современной школе.*

**Ключевые слова:** воспитательная работа, педагогическая теория воспитания А.С. Макаренко.

#### **Rychkova L. Implementation of the principles of pedagogical theory of education, A. Makarenko in the correctional work of the modern school**

*The article is dedicated to the analysis of the ways of realisation of the main concepts of A.S. Makarenko pedagogical educational theory in educational work of the educational establishment. In this article forms and methods of educational work in modern school are analyzed.*

**Key words:** educational work, teaching the theory of education A. Makarenko.

### ПОДОЛАННЯ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*У статті проведено науково-педагогічний аналіз причин жорстокого поведіння з дітьми в шкільному середовищі, досліджено сучасні засоби розв'язання шкільних конфліктів самими учнями.*

**Ключові слова:** жорстоке поведіння з дітьми, булінг, шкільна служба примирення.

Рівень життя населення будь-якої держави можна оцінити, якщо звернути увагу на умови, у яких перебувають діти. Соціально-педагогічна турбота про підростаюче покоління є показником не лише економічного добробуту держави, а й рівня морального здоров'я суспільства. Дитина як ще психологічно несформована особистість легко потрапляє під вплив та відтворює модель поведінки, яку пропонує оточення. Сьогодні проблема насильства в школах потребує негайного вирішення. Згідно з результатами анкетування, проведеного Міністерством юстиції, приниження у школі зазнавали 45% опитаних дітей у Закарпатській області, половина опитаних школярів Київської області, а більше половини юних одеситів були свідками чи жертвами булінгу в школі. Серед чернівецьких школярів морального приниження хоч раз у житті зазнавали 48% учнів; фізичного кривдження – 27%; нападу з боку групи – 14%; пограбування – 12%; сексуальної загрози – 8% опитаних [1].<sup>1</sup>

Численні наукові дослідження (О. Безпалько, В. Боровик, Л. Волинець, Т. Дорошок, Т. Журавель, Т. Кир'язова, Н. Коробченко, А. Мартиненко, О. Оліфіра, В. Оржеховська та ін.) свідчать про актуальність проблеми жорстокого поведіння з дітьми. Виділення окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності щодо подолання жорстокого ставлення до дітей знаходимо у працях С. Бадори, Н. Заверико, З. Зайцева, І. Зверевої, А. Капської, А. Малько, Л. Міщик, І. Трубавіної та інших.

Аналіз соціально-педагогічної літератури показує, що розв'язання проблеми жорстокого поведіння з дітьми науковці покладають на державні органи (служби у справах дітей, центри соціальних служб у справах сім'ї та молоді, Кримінальну міліцію у справах дітей) та школу (класних керівників, соціальних педагогів, психологів). Однак можливості дитячого колективу в подоланні жорстокого поведіння з дітьми в сучасних умовах залишаються малодослідженими.

**Мета статті** – проаналізувати причини та можливі шляхи розв'язання проблеми жорстокого поведіння з дітьми в шкільному середовищі.

Жорстоке поведіння з дітьми в шкільному середовищі виявляється на рівні “діти – діти” та “діти – вчителі”. Проблема знущання дітей над дітьми існує в кожній країні світу (зокрема, дослідження проведені в Норвегії, Англії, Ірландії, Нідерландах, Португалії, Австралії, Японії, Бразилії, Канаді) [2, с. 84]. Це явище отримало назву “булінг” (від англ. to bully – задиратися, знущатися, змушувати погрозами), що означає повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з

наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією. Усі дії, попри їх різноманіття, мають спільні риси: 1) дисбаланс влади, тобто кривдник та жертва обов'язково різні за соціальним статусом, фізичною чи психологічною адаптованістю до середовища, різної статі, раси, релігії, сексуальної орієнтації тощо; 2) намір нашкодити, тобто кривдник навмисно викликає емоційний або фізичний біль у потерпілого, насолоджується, спостерігаючи; 3) погроза подальшої агресії, тобто кривдник і жертва розуміють, що це не перший і не останній випадок знущання [2, с. 85]. Булінг можна вважати першим кроком до справжнього насильства та злочинної поведінки.

Знущання найбільш поширені в початковій та середній школі (більше прямого знущання – вербального, фізичного), рідше – у старшій школі, однак з дорослішанням булінг набуває більш прихованого характеру (булінг з боку хлопців помітно зменшується з настанням 15 років, у дівчат – після 14).

Серед причин жорстокого поводження з дітьми в первинному колективі вчені (Т. Василькова, А. Захаров та інші) виділяють такі:

- боротьба за лідерство;
- зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитись до них;
- агресивність і віктимність;
- наявність у дитини психічних чи фізичних вад;
- заздрість;
- відсутність предметного дозвілля [3, с. 32–33].

Причинами жорстокого поводження з дітьми з боку вчителів є:

- 1) невміння вчителів будувати демократичні стосунки з дітьми, спілкуватися, розв'язувати конфлікти раціональним шляхом;
- 2) низький рівень професійної етики;
- 3) звичка до ініціативності, команд, прагнення реалізувати професійні завдання в найкоротший час, що призводить до авторитарності педагогів, ігнорування прав і потреб окремої дитини;
- 4) звичка до позиції “учитель – дитина” (суб’єкт-об’єктних стосунків) і зловживання цією позицією;
- 5) професійне вигорання педагогів.

Школа є міні-соціумом, і від того, як навчаються діти взаємодіяти з ровесниками і представниками інших поколінь на території школи, залежить, як вони зможуть це робити в реальному дорослому соціумі. Якщо конфлікти відіграватимуть руйнівну роль у житті дитини – їх негативні наслідки позначаться і через десятиліття. Серед типових способів реагування школи на конфлікти і протиправну поведінку учнів можна назвати:

- розбір випадку вчителями та адміністраторами та винесення ухвали, обов'язкової для виконання;
- направлення до психолога або соціального педагога для реабілітаційної роботи;
- витіснення конфлікту за межі школи шляхом передачі повноважень на винесення ухвали батькам або відрахування учня;
- направлення до кримінальної міліції у справах дітей;
- знецінення конфлікту, зниження його значущості, внаслідок чого конфлікт переходить у прихований стан;

– спроби школярів самостійно вирішити конфлікти, але з використанням силових методів (бійки, “стрілки”) або групового тиску (бойкоти і ситуації ізгоїв).

Значна кількість конфліктів прихована від очей дорослих, оскільки діти не завжди охоче пускають їх на свою “територію”. Конфлікт, який тліє, може проявитися раптово і в загостреній формі. Такий конфлікт врегулювати складніше. У багатьох подібних конфліктах учасниками стають не тільки сторони, що сперечаються, а й особи, втягнуті в конфлікт всупереч своєму бажанню. Особливо часто це відбувається в шкільних компаніях або в неформальних об’єднаннях підлітків.

Серед засобів подолання конфліктів у шкільному середовищі набуває поширення шкільна медіація. Вона застосовується в багатьох країнах світу: Австралії, Канаді, Новій Зеландії, США, Великобританії, Шотландії і Північній Ірландії, Італії, Румунії, Польщі, Туреччині, Німеччині, Південній Африці, Фінляндії, Норвегії, Данії, Швеції та інших [4, с. 29].

Відповідно до Етичного кодексу медіатора, розробленого “Українським центром порозуміння”, медіація – це добровільний та конфіденційний процес переговорів, під час якого третя нейтральна сторона (медіатор) сприяє сторонам в пошуку такого варіанта розв’язання конфлікту, який їх задовольняє [5, с. 157].

У шкільній практиці медіація застосовується в роботі шкільних служб примирення. Ядром діяльності шкільних служб примирення є зустрічі конфлікуючих сторін або жертви і правопорушника, у ході яких обговорюються способи цивілізованого виходу з конфлікту або кримінальної ситуації. У ході зустрічей за допомогою підготовлених ведучих (медіаторів) змінюються відносини між людьми: від ненависті, злості й агресії сторони приходять до взаєморозуміння. Як результат – приймаються та реалізуються зобов’язання щодо загладження шкоди та здійснюються відносно один одного відновні дії: вибачення, прощення, розуміння, домовленості, тобто такі прості дії, на основі яких тримається суспільство.

Шкільна служба примирення дає можливість уникати прямих втручань дорослих у життя дітей, оскільки спеціально підготовлені учні, виступаючи в ролі медіаторів, самі стають провідниками цивілізованих способів взаємостосунків. Служба примирення функціонує під спостереженням дорослих. Зазвичай у ролі кураторів виступають заступник директора з виховної роботи, соціальні педагоги або шкільні психологи. Медіатори сприяють розв’язанню конкретних конфліктів і кримінальних ситуацій. Як у дітей з’являються необхідні навички і здібності? Вихователь, по-перше, сам повинен застосовувати цивілізовані способи вирішення конфліктів і кримінальних ситуацій, по-друге, крім цього, організувати особливу діяльність рефлексії, спрямовану на зміну поглядів учасників конфлікту або кримінальної ситуації. Учасники повинні обговорювати сам процес пошуку виходу з конфлікту і його результат, тим самим вони набувають нових навичок у соціальній взаємодії та освоюють способи їх закріплення. У результаті такої діяльності й відбувається власне процес виховання. Отже, виховна діяльність здійснюється на матеріалі конфліктів і кримінальних ситуацій і включає: 1) діяльність шкільної служби примирення; 2) вирішення конфлікту або кримінальної ситуації за допомогою шкільної служби примирення; 3) організацію діяльності, рефлексії; 4) закріплення нових способів розв’язання конфліктів.

Інформація про конфліктні та дрібні кримінальні ситуації (крадіжки, бійки, псування майна) надходить від адміністрації та педагогів, а також від школярів

рів через “поштову скриньку”. Медіатори, які звичайно працюють у парах, проводять попередні зустрічі із сторонами конфлікту (окремо) і самі зустрічі-примирення. Для поширення інформації про свої цінності, свою практику служба проводить презентацію для педагогів, учнів та однолітків, виступає на конференціях, видає стінгазету тощо.

Можна провести певну аналогію побудови шкільних служб примирення з теорією розвитку колективу А. Макаренка. Саме він розробив ґрунтовну технологію виховання людини через колектив, де колектив виступав як засіб, інструмент формування особистості. Через колектив він домагався підвищення рівня вихованості своїх підопічних, привчав дітей розв’язувати конфлікти без сварок і бійок, боровся з найменшими спробами насильства сильніших над слабшими. А. Макаренко виділив етапи – стадії розвитку колективу. Щоб стати справжнім колективом, група повинна пройти декілька етапів. Перша стадія називається первинне об’єднання. Це стадія, коли відбувається становлення колективу, головної роль тут відіграє педагог. Перша стадія завершується, коли в колективі вчленяється і починає працювати актив найбільш свідомих, найбільш підготовлених дітей. Другий критерій характеризується тим, що вихованці об’єдналися на основі загальної мети. Третій критерій – об’єднання на основі спільної діяльності та загальної організації. Друга стадія – це вплив активу, що посилюється. Актив не тільки підтримує вимоги педагога, а й сам висуває їх членам колективу. Для цієї стадії характерним є те, що починає діяти механізм самоорганізації, саморегулювання колективу. І колектив тут стає інструментом цілеспрямованого виховання певних якостей особистості. Третя стадія – це розквіт колективу. Тут вимоги до себе вищі, ніж до товаришів. Колектив перетворюється на інструмент індивідуального розвитку кожного з членів. Результатом діяльності колективу дітей була сувора дисциплінованість, активізація особистості в різноманітних галузях групового й громадського життя [6].

Для зміцнення дисципліни педагог застосовував покарання, які переважно мали форму морального осуду. Він наголошував, що покарання є природним і логічно доцільним виховним заходом. Більше того, кара – це не тільки право, а й обов’язок у тих випадках, коли кара необхідна [7, с. 6].

Безумовно, за такої системи виховання мова не йде про сучасні цінності педагогічної спільноти: індивідуальний підхід, гуманне ставлення до дитини. Однак умови, у яких працював А. Макаренко, час і контингент вихованців у колонії імені М. Горького та в комуні імені Ф. Дзержинського вимагали саме такого підходу до виховання.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу з’ясувати, що серед сучасних засобів розв’язання проблеми жорстокого поведіння з дітьми в шкільному середовищі розглядається можливість застосування шкільних служб примирення. Досвід педагогічної роботи А. Макаренка з урахуванням сучасних цінностей в освітньо-виховному процесі є незамінним в організації роботи цих служб.

#### **Список використаної літератури**

1. Богуславська А. Насильство у школі [Електронний ресурс] / А. Богуславська // Україна молода. – Режим доступу: <http://www.umoloda.kiev.ua/number/904/171/32933/>.
2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / А. Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1–2 (13). – С. 84–93.
3. Система захисту дітей від жорстокого поведіння : навч.-метод. посіб. / Л.С. Волинець, Т.О. Дорошок, М.В. Євсюкова та ін. ; [ред. : К.Б. Левченко, І.М. Тру-

бавіна] ; Держ. соц. служба для сім'ї, дітей та молоді, Міжнар. жіночий правозахис. центр "Ла Страда-Україна". – К. : Держсоцслужба, 2005. – 395 с.

4. Коновалов А. Школьные службы примирения: идея и технологии / А. Коновалов, Р. Максудов. – М. : Судебно-правовая реформа, 2009. – 92 с.

5. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми : методичний посібник для освітян / Т.В. Журавель, О.О. Кочемировська, М.Е. Ясеновська ; [за заг. ред. О.В. Безпалько]. – К. : К.І.С., 2010. – 242 с.

6. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания [Электронный ресурс] / А.С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>.

7. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе [Электронный ресурс] / А.С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>.

*Стаття надійшла до редакції 19.02.2013.*

---

**Романова И.А. Преодоление жестокого обращения с детьми в школьной среде**

*В статье проведен научно-педагогический анализ причин жестокого обращения с детьми в школьной среде, исследованы современные средства разрешения школьных конфликтов самими учениками.*

**Ключевые слова:** *жестокое обращение с детьми, буллинг, школьные службы примирения.*

**Романова И.А. Преодоление жестокого обращения с детьми в школьной среде**

*In the article the scientific and pedagogical analysis of the causes of children ill-treatment in schools is held, modern means of resolving conflicts by the school students are studied.*

**Key words:** *child abuse, bullying, school service of reconciliation.*



**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ АКТИВІЗАЦІЇ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ  
НА УРОКАХ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

*У статті висвітлено проблеми моделювання процесу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання.*

**Ключові слова:** *пізнавальна діяльність, моделювання, виробниче навчання.*

Розвиток сучасної професійно-технічної освіти на основі демократизації та гуманізації ставить нові вимоги до організації навчально-професійної пізнавальної діяльності учнів, адже в процесі навчання необхідно сформувати таку особистість, яка була б здатною до конкурентної боротьби на ринку праці. З огляду на це особливого значення набуває активізація пізнавальної діяльності учнів, зокрема на уроках виробничого навчання.<sup>1</sup>

Необхідність зосередження педагогічної уваги на проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання пов'язана, з одного боку, зі зростаючими вимогами ринку праці до якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів у професійно-технічних навчальних закладах, а з іншого – недостатньою розробленістю методичних особливостей використання засобів активізації пізнавальної діяльності учнів та систематизації діяльності майстра виробничого навчання та учнів, що сприяло б найбільшою мірою активізації їх пізнавальної діяльності.

**Метою статті** є висвітлення проблеми моделювання процесу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання.

Відповідно до обраної нами галузі дослідження ми здійснили спробу розкрити сутність процесу активізації пізнавальної діяльності учнів на основі особистісно орієнтованого та системного підходів. З метою наукового обґрунтування визначеної нами структури системи нами було використано моделювання.

У психолого-педагогічній літературі є таке визначення: модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [1]. Часто модель ототожнюють з теорією, але ж модель, на відміну від теорії, не може розкривати змісту об'єкта пізнання у формі понять. Крім того, модель сама по собі потребує теоретичного трактування. Інколи описи явищ чи об'єктів теж називають моделлю, забуваючи при цьому, що, на відміну від простого описування, модель повинна бути активною, тобто має сприяти проникненню в глибину об'єкта дослідження, в його сутність.

Досліджуючи проблеми моделювання мислення, А. Кочергін зауважує, що “для того, щоб дати узагальнене визначення моделі..., необхідна повна і різнобічна класифікація існуючих моделей” [2, с. 30]. Як показує вивчення довідкової літератури та практика, це зробити не так-то просто, адже моделі у чистому ви-

гляді не існує. Модель – це своєрідний “перевертень”, який залежно від кута зору може з’являтися в різних видах. “Тому, – зауважує далі науковець, – побудувати повну класифікацію за однією якоюсь ознакою дуже важко” [2].

Традиційним став поділ моделей на матеріальні та ідеальні; предметно-подібні (речові, об’єктивні тощо) і символічні (знакові, математичні тощо); об’єктивні (коли схожість встановлюється між об’єктом-моделлю і об’єктом-прототипом) і діяльнісні (коли схожість встановлюється між видами діяльності, до яких включено модель і прототип). Моделі поділяються за: формою подання моделей (логічні, математичні, механічні, фізичні, хімічні тощо); природою модельованих явищ (соціальні, психологічні, фізіологічні, біологічні, молекулярні тощо); завданням моделювання (евристичні, прогностичні тощо); ступенем точності (наближені, точні, ймовірні, достовірні); обсягом відображених у моделі властивостей прототипу (повні, неповні тощо); глибиною аналогії між прототипом і моделлю (знакові, речові тощо); відтворювальними властивостями прототипу (структурні, функціональні, інформаційні, системні тощо).

Як обов’язкові вимоги до будь-якої моделі слід висунути такі, які задовольняли б у будь-якому випадку такі умови: по-перше, зберігали б гносеологічну специфіку моделі як засобу пізнання і, по-друге, не виключали б із моделей ті з них, які не вкладаються в “проскрутове ложе” ізоморфізму [4]. Отже, модель і прототип повинні перебувати у відношеннях аналогії за вищезазначених умов.

В основу класифікації моделей В. Штофф поклав особливості взаємовідносин оригіналу і моделі, глибину аналогії та форму подання. Всі моделі можуть бути поділені, на його думку, на два типи: матеріальні (речові) й ідеальні (уявні), причому класифікацію моделей з їх змістовного боку може бути подано лише в контексті конкретної науки.

На думку науковця, моделі виконують дві найбільш суттєві функції: проміжну, що пов’язує теоретичне мислення й об’єктивну дійсність (зумовлена наявністю чуттєвих і одночасно логічних елементів у моделі та характеризує місце, яке займають моделі в процесі пізнання); евристичну, яка відкриває шлях для подальшого дослідження об’єкта (відношення аналогії з пізнавальним об’єктом) [5].

Отже, дослідження моделей у філософії виходить з основної її характеристики – бути засобом пізнання. Для всіх наукових моделей характерним є те, що вони є замісниками об’єкта дослідження і перебувають з ним у такій подібності (чи відповідності), яка дає змогу одержати нове знання про цей об’єкт. Неоднозначне трактування поняття “модель” викликало і неоднозначність у розумінні моделювання. З урахуванням сформульованого вище поняття “модель”, моделювання – це метод опосередкованого пізнання за допомогою штучних чи природних систем, що зберігають деякі особливості об’єкта дослідження, що, у свою чергу, сприяє поданню цього об’єкта в певних відношеннях і дає про нього нове знання. На нашу думку, таке визначення моделювання зберігає його гносеологічну специфіку і дає можливість застосовувати до будь-яких видів моделювання. Моделювання як спосіб дослідження дає змогу розпочати пошуки з того, що є, а не з порожнього місця. В основі пізнавальної діяльності лежить гіпотеза чи уявна схема, яка певною мірою подібна і такою самою мірою відмінна від об’єкта вивчення. Моделювання пізнавальної діяльності передбачає побудову системи (яка функціонує аналогічно досліджуваному об’єкту) методів, засобів і форм навчання, змісту матеріалу, що вивчається, тощо.

Дослідження філософської і психолого-педагогічної літератури показало, що найбільш вживаними значеннями терміна “моделювання” є: дія з побудови (чи вибору) моделей і вивчення їх з метою одержання нових знань про об’єкт; метод опосередкованого вивчення будь-яких явищ чи процесів.

На різних етапах навчання можна простежити зміну функцій моделей, найсуттєвішими з яких є: засіб виділення та фіксації учнем властивостей, що ним “відкриваються”; опора на узагальнення (чуттєва); екстраполяційна (програма для аналізу нових явищ).

В організації засвоєння знань використовуються такі моделі: графічне зображення слів (Л. Айдарова), узагальнені моделі-схеми (О. Макаренко). У своїх дослідженнях науковці висвітлити перехід від схеми, що фіксує спосіб дії і предметний зміст понять, до знаково-символічних моделей. Результати їх досліджень показали, що робота з узагальненими схемами-моделями, знаково-символічними моделями при відповідній організації процесу навчання і його змісту сприяє формуванню теоретичного мислення [3].

Вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури дало змогу зробити висновок, що різниця психолого-педагогічного і філософського аналізу моделей і моделювання полягає не тільки в тому, що філософський рівень є узагальненим, але й у специфіці проблем психолого-педагогічних досліджень, тих шляхів і засобів, якими вирішуються аналогічні проблеми.

Моделювання дає змогу вирішити важливі і складні завдання: аналізувати систему навчального процесу по частинах, елементах; розкривати внутрішню сутність і зумовленість фактів та явищ навчання (структуру і функцію об’єкта); застосовувати схематичність й узагальнення; підказувати шляхи пошуку, перевірки показників дослідження; відбирати, узагальнювати й оцінювати дані досвіду; перевіряти критерії істинності та необ’єктивності оцінювання; уточнювати методи, форми і прийоми навчальної роботи та проведення експерименту; перевіряти й уточнювати гіпотези та коректувати дані про предмет дослідження; виражати сутність питання дослідження суворюю, точною, однозначною мовою; використовувати в дослідженні електронну обчислювальну техніку.

Застосування моделювання як способу дослідження є зручним і доступним. Воно надає широкі можливості вивчення навчального процесу, ефективності його засобів і методів. Ми будували модель активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання таким чином, щоб вона відображала зв’язки і взаємодію всіх підструктурних компонентів та окремо – функції кожного підструктурного компонента. Тому модель активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання являє собою систему, яка містить підструктурні компоненти та цілеспрямовані взаємозв’язки між ними і включає педагогічні умови, що сприяють підвищенню активності учнів у навчально-професійній пізнавальній діяльності.

Підсистемами системи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання нами визначено: усвідомлення мети й завдань діяльності; здійснення навчальних дій (сприйняття нового матеріалу, усвідомлення і запам’ятовування нових знань, закріплення й узагальнення знань, застосування знань на практиці, формування вмінь і навичок); здійснення контролю та оцінювання. Виходячи з вищезазначеного, основними ланками системного процесу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання є: мета і

завдання пізнавальної діяльності; вибір рівня складності навчального матеріалу (низький, середній і високий); складання програми власної діяльності відповідно до поставленої мети; здійснення навчальних дій; самоконтроль пізнавальної діяльності; контроль й оцінювання; діагностика рівня пізнавальної активності. У моделі знайшли відображення педагогічні умови та засоби активізації пізнавальної діяльності, запровадження яких буде сприяти підвищенню рівня пізнавальної активності, тобто активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання.

Нашій моделі притаманні всі ознаки системи: наявність певних елементів, кожному з яких властиві свої особливості (принципи, зміст, форми, методи та ін.); взаємозв'язок і взаємозалежність між елементами; наявність внутрішньої організації; ієрархічність; існування в певному зовнішньому середовищі, з яким система утворює певну єдність і без чого система не може функціонувати; цілеспрямованість у функціонуванні; динамічність (розвиток у часі); стійкість (здатність зберігати стійкий стан); спонтанність, непередбачуваність та ін.

Функціонування будь-якої системи чи діяльності починається з визначення мети (постановки цілей). При підготовці до заняття майстер виробничого навчання повинен чітко визначити його мету. Оскільки навчання має бути виховним і розвивальним, то мета заняття повинна бути триединою: навчальна (освітня), виховна, розвивальна. Зауважимо, що сформульована мета повинна передбачати кінцевий результат, який бажає одержати майстер виробничого навчання на кожному, конкретно взятому занятті.

Навчальна (освітня) мета передбачає надання і розширення уявлень учнів про досягнення у професійній галузі, виробничі технології, вироблення вмінь та навичок. На кожному уроці реалізується виховна мета, яка передбачає формування в учнів моральних, особистісних якостей, загальної культури тощо. Наприклад: сприяти вдосконаленню морального (економічного, естетичного, правового, екологічного) виховання учнів; продовжити формування активної життєвої позиції; продовжити формування якостей бережливості та економії при виконанні токарних робіт; сприяти формуванню розуміння значення мобільності професійних знань і вмінь; сприяти вихованню ініціативності і самостійності в професійній діяльності тощо.

Розвивальна мета передбачає розвиток професійно і життєво важливих якостей майбутнього кваліфікованого робітника. Наприклад: сприяти розвитку окоміра учнів при виконанні технічного малюнка деталі та координації рухів при роботі із зубилом та молотком; продовжити розвиток просторової уяви учнів при конструюванні та моделюванні виробу та ін.

Функціонування будь-якої системи навчання визначає не тільки правильно визначена мета і її зміст, а й наявність структурних елементів, які будуть забезпечувати досягнення поставлених цілей і реалізовувати зміст. Серед основних елементів педагогічної системи В. Беспалько називає вчителя та учня. На нашу думку, такий підхід є правильним. Проте в нашій моделі системи активізації пізнавальної діяльності участь учня виражено опосередковано через “визначення мети і завдання пізнавальної діяльності”, “вибір рівня складності навчального матеріалу”, “складання проекту власної діяльності”, “здійснення навчальних дій” тощо. Тому успіх реалізації вищеназваних елементів буде залежати від засобів, які буде використовувати майстер виробничого навчання, та умов, які він створить на уроці виробничого навчання.

Здійснюючи управління пізнавальною діяльністю учнів, майстер виробничого навчання, як правило, сам визначає зміст та обсяг завдань для кожного учня. Але для того, щоб активізувати пізнавальну діяльність учнів, ми пропонуємо їм самостійно вибрати завдання з декількох варіантів таких завдань: завдання, які запропонували самі учні (добирають самі учні, вищий рівень активності); добровільні завдання (додаткові завдання, які пропонує майстер, учні виконують їх за бажанням); вибіркові завдання (учень сам обирає завдання з одержаного набору, що сприяє збудженню інтересу).

Як і будь-яка інша діяльність, педагогічне управління має свою мету. Багато науковців мету педагогічного управління вбачають у проведенні якісного перетворення процесу навчання, щоб запобігти стихійності в забезпеченні гарантованого рівня підготовки учнів. Для процесу управління важливо визначити його мету, завдання та порядок його здійснення.

Існує думка, що для всіх самокерованих систем, склад і послідовність процедур, з яких складається процес управління, однакові. Найбільш важливим, на нашу думку, є те, що предметом управління є “зв’язки – відносини”, які виникають у навчально-виробничому процесі. Оскільки педагогічний процес можна розглядати як систему, яка включає самостійні елементи, що взаємодіють між собою, то систематичність навчання передбачає орієнтацію технології навчання на застосування в навчальній практиці системно-діяльнісного підходу.

Розроблена модель активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання відповідає всім вимогам, що ставляться до систем, а саме: наявність певних елементів, кожному з яких властиві свої особливості (принципи, зміст, форми, методи та ін.); взаємозв’язок і взаємозалежність між елементами; наявність внутрішньої організації; ієрархічність; існування в певному зовнішньому середовищі, з яким система утворює певну єдність і без чого система не може функціонувати; цілеспрямованість у функціонуванні; динамічність (розвиток у часі); стійкість (здатність зберігати стійкий стан); спонтанність, непередбачуваність тощо.

**Висновки.** Таким чином, модель – це об’єкт будь-якої природи, який спроможний замінити досліджуваний об’єкт (чи клас об’єктів) так, що його вивчення дасть нову інформацію про цей об’єкт. Основними підструктурними компонентами системи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках виробничого навчання є: мета й завдання пізнавальної діяльності; вибір рівня складності навчального матеріалу (низький, середній і високий); складання програми власної діяльності відповідно до поставленої мети; здійснення навчальних дій; самоконтроль пізнавальної діяльності; контроль і оцінювання; здійснення діагностики рівня пізнавальної активності. У моделі знайшли відображення педагогічні умови та засоби активізації пізнавальної діяльності. Використання в навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу розробленої нами моделі активізації пізнавальної діяльності учнів забезпечить зростання рівня їх пізнавальної активності.

#### Список використаної літератури

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
2. Кочергин А.Н. Моделирование мышления / А.Н. Кочергин. – М. : Политиздат, 1969. – 224 с.

3. Макаренко О.П. Моделювання навчально-виховного процесу з народознавства у закладах освіти України : дис. на здобуття науков. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / О.П. Макаренко. – Рівне, 1997. – 180 с.

4. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень / О.П. Рудницька. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 1998. – 143 с.

5. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 301 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*

---

**Сушенцев О.Е. Теоретические аспекты моделирования процесса активизации познавательной деятельности учеников на уроках производственного обучения**

*В статье освещены проблемы моделирования процесса активизации познавательной деятельности учеников на уроках производственного обучения.*

**Ключевые слова:** *познавательная деятельность, моделирование производственного обучения.*

**Sushentsev O.Ye. The theoretical aspects of modeling the process of enhancing the cognitive activity of students in class industrial training**

*The article highlights the problem of modeling the process of enhancing the cognitive activity of students in the classroom vocational training.*

**Key words:** *cognitive activity, modeling job training.*

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ  
В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті висвітлено теоретичні питання впливу інноваційних процесів у загальноосвітньому навчальному закладі на розвиток професіоналізму вчителя. Охарактеризовано труднощі та проблеми, які перешкоджають процесу розвитку професіоналізму педагога.*

**Ключові слова:** вчитель, професіоналізм, інноваційний процес, управління.

Інноваційні процеси, які охопили майже всі ланки системи освіти, ставлять щоразу вищі вимоги до професіоналізму педагогічних кадрів. Сьогодні педагог-професіонал – це фахівець, який має високий рівень професійної компетентності, здатний удосконалюватися і самовдосконалюватися в процесі педагогічної праці, роблячи свій індивідуальний творчий внесок у професію і стимулюючи в суспільстві інтерес до результатів своєї діяльності.<sup>1</sup>

Саме інноваційні перетворення загострили проблему розвитку професіоналізму вчителя, який є основним суб'єктом внутрішньошкільного управління, покликаний вирішувати завдання модернізації освіти і прогнозувати успіх педагогічного процесу.

Підкреслимо, що до сучасного педагога висуваються нові вимоги: справжній вчитель – це не тільки досвідчений фахівець, а й людина, яка організовує життя дитини, здатна до культурного саморозвитку й творчої співпраці з дітьми і дорослими. Професіоналізм учителя слід розглядати не просто як володіння комплексом професійних умінь, а як розвинутість різноманітних здібностей, якостей особистості системного характеру, високого ступеня їхньої продуктивності [5].

Відтак, підвищення рівня професіоналізму педагогів має бути спрямоване не стільки на компенсацію професійних знань або набуття нових, скільки на зміну менталітету педагогічних кадрів, розвиток в учителя сприйнятливості до нового наукового знання, потреби в освоєнні нової системи професійних цінностей, що вимагає певної гнучкості та багатовимірності мислення, нарощування потенціалу педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та самовдосконалення, розвитку професійних і особистих якостей.

Концепцію педагогічної діяльності вчителя розробляли І. Багаєва, В. Зверева, Н. Кузьміна, А. Маркова та інші науковці. До вивчення проблем формування і вдосконалення професійної компетентності учителя, розвитку його педагогічної культури, творчого потенціалу звернулися у своїх дослідженнях В. Адольф, С. Архангельський, Е. Белозерцев, В. Гриньова, І. Зимня, І. Ісаєв, К. Корміліцина, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Макарова, О. Мармаза, А. Міщенко, Л. Міщенко, Л. Подимова, В. Сластьонін, А. Уман, І. Федотенко, А. Ходусов, Р. Шакуров, О. Шиянов та інші вчені. Ці дослідники відзначають, що підвищенню професіоналізму вчителів і керівників у системі освіти сприяють саме різні

форми інноваційної роботи, як комплексу інноваційних стандартів, принципово нової практики освіти на основі описаних і сертифікованих зразків діяльності.

Значне місце вивченню інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах відводиться у дослідженнях таких сучасних учених: С. Абдулліна, В. Ворошилова, Г. Головіна, І. Дичківська, О. Заславська, В. Лізинський, Т. Макарова, О. Мармаза, А. Мойсеєв, Н. Нємова, Л. Подимова, П. Третьяков та інших науковців.

Основи управління процесом розвитку професіоналізму вчителя спираються на теоретичні досягнення традиційної теорії внутрішньошкільного управління, що подано в працях дослідників С. Абдулліної, С. Архангельського, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, Л. Ващенко, Т. Давиденко, Л. Даниленко, Т. Ільїна, В. Зверєвої, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, А. Мойсеєва, Н. Нємової, А. Орлова, М. Поташника, П. Третьякова, К. Ушакова, Т. Шамової та ін.

**Мета статті** – розкрити теоретичні питання впливу інноваційних процесів у загальноосвітньому навчальному закладі на розвиток професіоналізму вчителя.

Існує загальноприйняте переконання, що майбутнє суспільства, його прогрес і успішність розвитку залежать від якості освіти, рівня освіченості людей, наявності кваліфікованих фахівців, їх професіоналізму. У свою чергу, професіоналізм будь-якого працівника залежить від рівня його освіти, професійної спрямованості й особистісних характеристик.

Становлення професіоналізму вчителя перебуває у прямій залежності від рівня освіти, стану освітньої ситуації, якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Сучасний рівень розвитку педагогічної науки дає змогу розширити й збагатити поняття професіоналізму вчителя новими складовими: сьогодні педагог повинен урахувати соціальні зміни суспільства, рівень розвитку науки, вміти виокремлювати корисні знання із суміжних наук, аналізувати й узагальнювати свій досвід і досвід колег.

З точки зору Т. Селезньової, професіоналізм учителя є фактором успішного розвитку школи в умовах ринку і визначається ступенем відповідності особистості вимогам творчої професійної діяльності, передбачає високий рівень активності педагога, його відповідальності за долі дітей, суб'єктивне розуміння мети педагогічної діяльності, пошук ефективних шляхів її досягнення, креативність, усвідомленість, послідовність дій у виборі та здійсненні оптимальних стратегій організації шкільної субкультури (педагогічна взаємодія, спільна діяльність), де формуються у школярів якості суб'єкта життєдіяльності, соціальних відносин. Як вважає автор, це визначення професіоналізму, витримане в рамках соціологічного підходу до педагогічної діяльності, передбачає характеристику вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії [9].

На сьогодні сфера шкільної інноваційної діяльності надзвичайно широка: це і відомі організаційні перетворення, і введення регіонального та шкільного компонентів навчального плану, і деяка інтеграція навчальних предметів, і цільовий відбір змісту, й експериментальна перевірка нових педагогічних технологій, і нові дидактичні методики тощо. Очевидно, одна зі сторін інновації – вдосконалення управлінської діяльності установ та розвиток у цілому системи



освіти, здатної дати імпульс творчої ініціативи педагогів, процесу розвитку професіоналізму.

Головним змістом у підготовці вчителя до нового виду діяльності в умовах інновації є, насамперед, уміння “подолати самого себе”, поступовий “відхід від стереотипів” у своїй педагогічній діяльності. Для педагога, який прийняв рішення зайнятися інноваційною діяльністю, важливо визначитися у власній позиції до інновації, з’ясувати свої функції, дії та етапи своєї підготовки до цього виду діяльності. Відтак, створення умов для самореалізації вчителя в новому виді діяльності є сьогодні актуальним.

Розглядаючи теорію і практику нововведень, Н. Подимов і Л. Подимова відзначають, що інновації не замкнуті у сфері людської діяльності, вони мають загальний характер, що вимагає також вивчення суб’єктів інновацій від одного працівника до суспільства в його цілісності; від людини, котра формує інновації у своїй власній діяльності, до суспільного відтворення у цілому. Одним із важливих аспектів вивчення виступає людина – суб’єкт інновацій. Людина завжди перебуває між прагненням формувати інновації, змінювати, вдосконалювати свою діяльність, свої відносини тощо і страхом перед інноваціями, їх деструктивними наслідками [7; 8].

Успішність, дієвість інноваційної роботи школи, її вплив на оновлення змістовно-організаційного механізму розвитку школи, управління розвитком професіоналізму вчителя цілком залежать від актуальності нововведення, корисності та реалізованості в навчально-виховному процесі.

Модернізація основних ланок загальноосвітньої установи можлива лише через науково обгрунтоване вдосконалення педагогічного управління, що прогнозує успіх педагогічного процесу, оптимальне управління процесом розвитку професіоналізму вчителя в умовах інноваційної діяльності. Таким чином, інноваційна робота завжди привносить свої зміни в професіоналізм педагога, бо вона сприяє високому розвитку рівня мотивацій (емоційних, вольових, пізнавальних, соціальних тощо). За інноваційну роботу береться той педагог, який орієнтується на досягнення, розвиток, саморозвиток.

Інноваційна діяльність висуває особливі вимоги до професіоналізму вчителя, зокрема, до його готовності впроваджувати нововведення в практику роботи.

Істотний вплив на процес сходження педагога до акмеологічних вершин його професіоналізму здійснюють: мотиваційно-потребнісний рівень до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку; досвід самореалізації власної індивідуальності в педагогічній діяльності; умови, що створені у закладі освіти для розвитку професіоналізму вчителя.

Інноваційні процеси вимагають від особистості розвитку й прояву педагогічної творчості.

Так, професійна зрілість педагога трактується В. Максимовою як його готовність до творчої діяльності, яка спирається на професійну компетентність, педагогічну майстерність і гуманістичну спрямованість осіб, стійку мотивацію до вдосконалення педагогічної майстерності [3].

Безперервне внутрішньошкільне навчання педагогічних кадрів, підвищення їх кваліфікації, особливо в умовах інноваційного режиму роботи навчального закладу, виступає базовим елементом, що забезпечує розвиток професіоналізму вчителя і способів подолання нормативних криз.

Сучасні теорії управління все частіше розглядають персонал як високоєфективний, не відтворний конкурентами інтелектуальний ресурс організації, який забезпечує її конкурентні переваги. У зв'язку із цим має бути переосмислена традиційна практика організації й управління науково-методичною роботою у рамках розвитку професіоналізму вчителів [4; 6; 8].

На жаль, поза увагою науковців залишається такий найактуальніший напрям підвищення кваліфікації педагогів, як їх підготовка до впровадження у практику роботи педагогічних інновацій. Керівники внутрішньошкільних науково-методичних структур, що здійснюють управління методичною роботою, мають поверхове уявлення про особливості професійно-особистісного розвитку педагогів, механізми управління і самоуправління цим процесом в умовах інноваційної діяльності школи. У цьому полягає одна з причин низької ефективності процесу розвитку професіоналізму вчителя.

Науковці вважають, що професіоналізм учителя, як правило, є результатом ефективності його спеціальної підготовки і виявляють такі труднощі та причини у процесі його розвитку:

1. Неефективність управління процесом розвитку професіоналізму учителя.
2. Перевантаженість організаційно-педагогічної структури школи.
3. Професійні ускладнення педагогів.
4. Недостатня розвинутість матеріально-технічної бази.
5. Слабкість дидактико-технологічного обладнання.

У цілому керівництво шкіл має уявлення про стратегію розвитку шкільного колективу, педагогічну діяльність, але ще не знайдені ефективні технології рішення управлінських проблем. Маючи великий творчий потенціал, керівництво не завжди успішно може забезпечити умови для "розкриття" особистісного потенціалу самих педагогів. Не реалізуються повною мірою нові інформаційні технології, що сприяють ефективному управлінню.

Існуючі організаційно-педагогічні структури, як показує аналіз, не можуть забезпечити продуктивного розвитку шкільної системи в умовах інноваційної діяльності та сприяти процесу розвитку професіоналізму вчителя. Немає цілісних зв'язків і інформаційних потоків між методичними об'єднаннями, проблемними чи творчими групами (структурними підрозділами), які сприяють успішному розвитку професіоналізму вчителя.

Основна проблема, з якою стикаються педагоги, полягає в тому, що вони не можуть подолати "зунівський" підхід в освіті та недостатньо готові працювати з особистістю дитини. Причинами цього виступають недостатність знань психології особистості; відсутність психологічної готовності працювати в умовах відкритості, прозорості результатів і визнавати свої помилки і незнання; невисокий коефіцієнт ділової згуртованості та здатності до співпраці, співробітництва; слабе подолання стереотипів мислення і відстоювання пріоритету предметної освіти над особистим розвитком дитини; недостатньо висока методологічна (дослідницька) культура і недостатнє володіння способами педагогічної рефлексії.

Проблеми професійних ускладнень педагогів зумовлені недостатнім рівнем їх професіоналізму, а також психологічною і технологічною неготовністю до роботи зі школярем на вищому рівні особистісної рефлексії. Більшість учителів не знають, як перетворити навчальний предмет на засіб розвитку професійних особистісних якостей, не володіють науково-методичною підготовкою і сучасними освітніми технологіями, що сприяють розвитку їх професіоналізму.

Хоча останніми роками педагогами і батьками в багатьох навчальних закладах багато зроблено для зміцнення матеріально-технічної бази, слід відзначити її недостатність і застарілість обладнання.

Загальноосвітні навчальні заклади мають низьку забезпеченість комп'ютерами, копіювальною технікою, не мають виходу в мережу Інтернет. У більшості шкіл немає кабінетів психологічного розвантаження для вчителів.

У багатьох навчальних закладах педагогами нагромаджено багатий дидактичний матеріал, що не відповідає сучасним вимогам. У більшості шкіл застаріла лабораторна база кабінетів фізики, хімії, біології, що не забезпечує повноцінність дослідно-експериментальної роботи на уроках. Не всі навчальні програми мають необхідні дидактичні засоби.

Не набувають широкого поширення інтернет-технології, для яких потрібне створення електронних навчальних матеріалів нового покоління, перебудова змісту й організаційних форм навчальної діяльності та перепідготовки вчительських кадрів.

Потрібне реформування управлінської структури і створення Ради з розвитку школи, яка може стати засобом інтеграції та мобілізації всього шкільного колективу на досягнення цілей її розвитку.

Для цього керівник школи повинен концентрувати свої зусилля на управлінні процесом розвитку професіоналізму вчителя, створенні умов для переходу до самокерованого професійного розвитку.

Так, А. Маркова, характеризуючи професійні труднощі учителя, зазначає, що в педагогічній діяльності виникають не лише проблеми розуміння і взаємодії з іншою людиною, а і необхідність перебудови типу педагогічного мислення в умовах швидких соціальних змін.

Причинами цих ускладнень, на її думку, є реальна складність педагогічних ситуацій; відсутність адекватних засобів педагогічної діяльності спілкування; відсутність готовності до взаємодії з колегами в змінених ситуаціях; надмірна тривожність і напруженість учителя, що негативно позначається на організації діяльності і спілкуванні.

Управління процесом розвитку професіоналізму вчителя має спрямовуватися на усунення причин, що перешкоджають цьому процесу, й здійснюватися як спеціально організована, ресурсозабезпечувана взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямованого на пошук способів і їх реалізації в забезпеченні розвитку професіоналізму вчителя.

**Висновки.** Отже, інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя, адже нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення учителів до освоєння та застосування педагогічних новинок; конкуренція загальноосвітніх закладів, котра стимулює пошук нових форм і методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо добору вчителів [1; 2].

Результатом процесу розвитку професіоналізму вчителя в умовах інноваційної діяльності школи є зміни в педагогічній діяльності, в самій особистості педагога і в особистості учня.

**Список використаної літератури**

1. Жезлова С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / С.А. Жезлова. – Ярославль, 2000. – 165 с.
2. Жуковский И.В. Формирование адаптивной системы управления методической службой образования в городе : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / И.В. Жуковский. – М., 1999. – 205 с.
3. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте качества образования / В.Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – № 2 – С. 9–14.
4. Методическая работа в школе: организация и управление / [под ред. М.М. Поташника]. – М., 1990. – 192 с.
5. Мищенко Л.И. Теория и практика формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителей начальных классов / Л.И. Мищенко. – М. ; Курск, 1996. – 262 с.
6. Немова Н.В. Управление методической работой в школе / Н.В. Немова. – М. : Сентябрь, 1999. – 176 с.
7. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Н.А. Подымов. – М., 1999. – 39 с.
8. Подымова Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Л.С. Подымова. – М., 1996. – 32 с.
9. Селезнева Т.Н. Социально-педагогическая культура – критерий профессионализма учителя / Т.Н. Селезнева // Педагогическое образование для XXI века : матер. Междунар. науч.-практ. конф., (М., 12–16 апреля 1994 г.). – М., 1994. – С. 38–39.

*Стаття надійшла до редакції 05.02.2013.*

---

**Темченко О.В. Развитие профессионализма учителя в условиях инновационной деятельности общеобразовательного учебного заведения**

*В статье рассматриваются теоретические вопросы влияния инновационных процессов в общеобразовательном учебном заведении на развитие профессионализма учителя. Охарактеризованы трудности и проблемы, которые препятствуют процессу развития профессионализма педагога.*

**Ключевые слова:** *учитель, профессионализм, инновационный процесс, управление.*

**Temchenko O.V. Professional development of the teacher in terms of innovation general educational institution**

*The paper presents theoretical issues influence innovation in secondary schools on the development of teacher professionalism. Also described the difficulties and problems that hinder the development of professionalism of the teacher.*

**Key words:** *teacher professionalism, innovation process management.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.013

О.В. БІЛОСТОЦЬКА

### СЕМІНАР ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

*На основі аналізу науково-методичної літератури у статті обґрунтовано форми організації та проведення семінарів як форми навчально-дослідної роботи.*

**Ключові слова:** навчально-дослідна робота; методика; семінар.

Останнім часом значно зросла роль нетрадиційних чи варіативних форм організації науково-дослідної роботи студентів. Проблемами навчально-дослідницької роботи студентів займалися Ю. Бабанський, В. Давидов, А. Донцов, В. Журавльов; В. Загвязинський І. Зимня, Л. Кайдалова, Т. Кожухова, Н. Кузьміна, П. Образцов, О. Рудницька, Ю. Туранов, В. Уруський. Аналіз практики роботи вищих навчальних закладів та наукових джерел [1–5] довів, що для залучення студентської молоді в науковий процес дуже важливим є використання елементів наукового дослідження під час аудиторної роботи. Але виникає суперечність між необхідністю включення студентів до навчально-дослідної роботи та використанням традиційних форм організації навчання, що не сприяють стимулюванню студентів до наукового пошуку.<sup>1</sup>

**Мета статті** – розкрити нетрадиційні форми організації та проведення семінарських занять для ефективного залучення майбутніх педагогів до наукового пошуку.

Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою педагогічної науки, тобто точне оперування термінами, поняттями, визначеннями.

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок – самостійного вивчення студентом програмного матеріалу та обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмета, вчать аргументувати відповідь, сприяють зв'язку теорії і практики [1; 3; 4].

У нашому дослідженні ми застосували систему нетрадиційних семінарів, серед яких найефективнішими виявилися такі різновиди, як:

1. *Просемінарські заняття* – це перехідна організаційна форма пізнавальної діяльності слухачів від навчального семінару до пошукового семінару, у структурі якої об'єднуються окремі компоненти семінарів ввідних, оглядових, самоорганізуючих і творчо-пошукових.

2. *Семінар – ділова гра*. Мета: практичне застосування теоретичних знань і отримання в педагогічному процесі певних накреслених результатів за рахунок відпрацювання на семінарі вмінь використовувати сукупність психолого-

педагогічних методів. Семінарам такого виду притаманні: розподіл ролей, сумісна діяльність; діалогове спілкування; загальна ігрова мета, яка є стрижнем гри, фоном для вирішення конфліктів та суперечностей; імпровізація; клімат змагання: оцінювання результатів гри та професійних знань; система стимулювання, яка спонукає до дій, які б виконували в реальній практиці; динамічність, неперервність й захопленість ділової гри; досягнення навчальної, розвивальної і виховної мети; факт ділової гри.

3. *Семінар – захист проекту*. Передбачає активізацію вирішення педагогічних теоретичних проблем на практиці, що містять дослідницьке, навчально-пізнавальне завдання, яке розв'язують при організації проектно-конструкторської діяльності слухачів. Особливість такого семінару полягає в тому, що він проходить декілька днів, має за мету розробку наукових проектів, що використовуються за межами навчального закладу. Структура семінару: підготовчий блок, або теоретичний (лекції та методичні рекомендації щодо розробки проекту, ознайомлення зі змістом основних питань семінару); мислення “образами”; мислення в “паралельних площинах”; мислення з різних точок зору; мислення в основних елементах.

4. *Семінар ліквідації безвихідних ситуацій*. Пропонує правила варіювання рішень: використати по-іншому, пристосувати, модифікувати, посилити, послабити, замінити, перекомпонувати, переробити, об'єднати.

5. *Семінар семиразового пошуку*. Включає сім стадій: аналіз проблемної ситуації, аналіз функцій, аналогів та суперечностей, визначення необхідного рівня рішень, генерування ідей, вибір евристичних засобів, конкретизація ідей; оцінювання альтернатив і вибір раціональних варіантів, спрощення, розвиток і реалізація рішення. Одним з прийомів цього методу є сім ключових питань Квінтиліана: суб'єкт, об'єкт, місце, засіб, мета, спосіб, час [2, с. 13–14].

6. *Семінар-ситуація*. Мета: у ході аналізу проблемних ситуацій формувати вміння формулювати, виявляти, аналізувати ситуації залежно від наявної інформації та розвивати самостійність, ініціативність у прийнятті рішень. Ситуативні завдання, що розглядаються на семінарі, відрізняються від завдань-вправ: якщо в останніх сформульовано умову та предмет пошуку, то в професійній ситуації-задачі таких параметрів немає. Ситуація містить факти, інформацію, аналіз якої потребує знайти проблему та із розглянутих варіантів вибрати оптимальний, що потребує від спеціаліста професійних знань. Розглядають такі види ситуацій: ситуація-проблема – поєднання фактів із реальної професійної практики. Структура семінару. Організація слухачів: розподіл по групах; ознайомлення з метою: визначення кола проблем; інструктаж; надання роздаткового матеріалу; ознайомлення з експертною групою; з критеріями відповідей. Методика аналізу ситуацій: рольовий розіграш певної ситуації, що дає змогу вивчити ситуацію досконально, а її аналіз переходить у рольову гру. Практикується колективне обговорення варіантів розв'язання ситуацій, що дає змогу поглибити досвід кожного, послухати їх оцінки, доповнення, зміни. Підбиття підсумків. Висновки щодо проведення семінару.

7. *Семінар контрольних запитань*. Семінар контрольних запитань використовується для психічної активізації творчого процесу. Мета – за допомогою наведених запитань підвести до вирішення завдання. Семінар може використовуватися як в індивідуальній роботі, коли дослідник сам ставить запитання і шукає

на них відповіді, так і при октавному обговоренні проблеми, наприклад, при мозковій атаці. В практиці винахідництва використовуються питальники, складені Т. Ейлоартом, А. Осборном, Е. Раудзенпом, Д. Пірсоном.

8. *Семінар АBBЗ* (алгоритм вирішення винахідливих завдань). Це чітка програма дій, яка характеризується детермінованістю та результативністю. Цей семінар пропонує позбавитися від дій психологічної інерції шляхом вирішення внутрішніх, притаманних об'єкту завдань, суперечностей. Одним з основних механізмів подолання суперечностей є перехід від даної в завданні системи до "ідеальної" шляхом формулювання кінцевого результату [4, с. 15].

9. *Семінар фокальних об'єктів*. Виводить мислення на новий оригінальний дослідницький шлях засобами активізації асоціативного мислення. Сутність семінару полягає в перенесенні ознак випадково обраних об'єктів на об'єкт, що удосконалюється, який знаходиться ніби у фокусі перенесення і тому називається фокальним. У результаті виникає велика кількість непередбачених варіантів рішення. Використовується для пошуку нових модифікацій, способів дій. Використовується для індивідуального та колективного вирішення проблеми.

10. *Семінар гірлянд випадковостей та асоціацій*. Дає змогу знайти велику кількість підказок для нових ідей, наприклад, мета: запропонувати нову модифікацію об'єкта – складання гірлянд синонімів об'єкта, складання гірлянди випадкових об'єктів; складання комбінацій із двох гірлянд; складання переліку ознак випадкових об'єктів; почергове приєднання до об'єкта і його синонімів ознак випадкових об'єктів; з ознак випадкових об'єктів генеруються гірлянди вільних асоціацій; до елементів гірлянди синонімів приєднуються елементи гірлянд асоціацій. Далі проводяться оцінювання та вибір оптимальних варіантів.

11. *Семінар Менделла*. Полягає в тому, що перенесення ідей із віддалених галузей знання відбувається інтуїтивно, але може бути прискорене за допомогою свідомих прийомів: свіжий погляд у незвичних обставинах; спроба встановити смисловий зв'язок між даним об'єктом та будь-яким іншим; різноманітні питання; повернення до рішення в нових обставинах; фіксація ідей.

12. *Семінар – розгорнута бесіда*. Тема семінару поділяється на невеликі за обсягом, органічно пов'язані між собою питання, що формулюються як пізнавальні, проблемні завдання. Логіка вирішення одного завдання вводить до вирішення іншого. Структура семінару: організація слухачів; повідомлення теми, питань семінару; ознайомлення з організацією навчальної роботи; бесіда: обговорення невеликих за обсягом питань, що потребують чітких відповідей з опорою на зіставлення, порівняння, узагальнення, систематизацію фактів; логіка побудови вирішення одного завдання поступово приводить до постановки іншого завдання, а в результаті встановлюється істина; ставлять запитання всі учасники семінару; обов'язково неповні відповіді уточнюються, приводяться до логічного кінця і вчитель підбиває підсумок вирішеного завдання й тільки після цього переходять до іншого питання; підсумок семінару.

13. *Семінар-доповідь*. Особливість семінару полягає в діалозі між доповідачем та опонентами. У доповіді має бути розкрито проблему у вигляді тез або аргументів, які об'єднують інформацію різних джерел.

Структура семінару: підготовчий етап: розподіл ролей, завдань керівником семінару; ознайомлення зі списком необхідної літератури; доповідач намічає мету вивчення інформації; планування власної діяльності слухачами (розро-

бка змісту, обсягу роботи, конкретизація та визначення теми, складання плану доповіді та логіки розкриття теми); консультація керівника семінару; систематизація матеріалу, уточнення композиції, висновки та узагальнення; написання доповіді: ознайомлення керівника з текстами доповідачів та опонентів (зі слухачами можна провести репетицію виступу з використанням основних правил ораторського мистецтва); корекція доповіді (можна використати групову консультацію, коли організатор відповідає на запитання опонентів та виступаючих); основний етап (проведення семінару): повідомлення теми, мети семінару, визначення теми доповідей, основних доповідачів та їх співдоповідачів, опонентів; виступ доповідачів та його доповнення матеріалами з фактичними та статистичними даними. Дуже важливо, щоб кожний виступаючий висловлював власну думку, робив висновки, наводив зв'язки між фактами інших виступаючих; виступ опонентів (рецензентів), які розгорнуто надають оцінку, роблять зауваження й доповнення; відповіді виступаючих на зауваження та запитання учасників семінару; підсумковий етап.

14. *Пошуковий семінар* передбачає досліду діяльність учасників семінару в групах, а потім колективний пошук розв'язання професійних завдань, проблем. Структура семінару: ознайомлення з темою, метою семінару, інструктаж перед кожним етапом семінару, актуалізація опорних знань, мотивація пізнання, постановка проблеми, вибір необхідних засобів для вирішення проблеми; виконання дослідницько-пошукових дій учасників семінару; складання звіту, обговорення результатів дослідження, виступ опонентів; захист результатів з урахуванням корекційних зауважень; рефлексія діяльності; підсумки семінару.

15. *Семінар-диспут*. Мета: обмін обґрунтованими думками, формування нових ідей, поглядів, поглиблення знань з теми, уточнення та логічне висловлювання думок, аналіз та зіставлення різних точок зору та власної думки, уміння знаходити докази для власних висновків. Семінар проходить у формі колективного інтелектуального обговорення, яке дає змогу розглянути факти, явища з різних точок зору. Розглядають такі види семінару-диспуту: диспут, що здійснюється під час спільного вирішення проблеми всією групою; диспут, спрямований на формування переконань учасників диспуту, у ході якого більш важливого значення набувають власні оцінки слухачів, система їх цінностей; диспут, метою якого є обґрунтування наукових положень.

Структура семінару: підготовчий етап, що передбачає вибір та оголошення теми, мети колективного пошуку істини за чітко визначеними питаннями: формування питань, кожне з яких містить суперечності й передбачає обговорення з різних (полярних) точок зору; розподіл учасників на підгрупи, кожний з яких буде дискутувати з іншим за визначеними питаннями. Основний етап: визначення теми, мети, часу обговорення кожного питання; організація диспуту; виступ ведучого. Завдання ведучого: встановити психологічний контакт з аудиторією; встановити зв'язок між теорією та практикою в ході дискусії; включення учасників до пошуку фактів суб'єктивного досвіду й аргументації доказів; порівняння різних точок зору та їх узагальнення; об'єктивне оцінювання диспуту; використання різних прийомів активізації диспуту: бумеранг; прийом доведення утвердження до абсурду; атака питаннями; прийом виявлення суперечностей у висловлюваннях; прийом розподілу на частини; прийом "Так, але..."; первісне обговорення в мікрогрупі аргументів доказу точки зору; висловлюються лідери



кожної мікрогрупи з різними підходами до вирішення завдання: всі учасники ставлять запитання лідерам і відповідають на питання. Підсумковий етап: робляться висновки до кожного питання та висновки.

*16. Семінар-конференція* – це форма навчання, яка узагальнює самостійне набуття науково-практичного досвіду роботи кожного учасника семінару над питаннями теми. Особливістю цього виду семінару є те, що він проводиться на кінцевому етапі роботи над темою, дає змогу показати різні варіанти вирішення завдань: встановлюються глибинні зв'язки між окремими темами. Важливу роль відіграє ведучий, який аналізує виступи та доповіді, керує полемікою між доповідачами та оцінює представлені на обговорення доповіді; виявити те нове, що може зустрітися у виступах, чітко сформулювати питання, над якими треба буде подумати в майбутньому.

*17. Проблемні семінари* – це організаційна форма, розрахована на групове опрацювання однієї особливо важливої та складної проблеми, що забезпечує всебічне вивчення відповідної наукової проблеми і формує особисту позицію та практичну готовність учасників до використання результатів наукових досліджень. В основу проведення проблемного семінару покладено: створення керівником проблемної ситуації; виявлення учасниками семінару проблемної ситуації; визначення і формулювання проблеми слухачами; вирішення учасниками самостійно або під керівництвом цієї проблеми. Проблемна ситуація – це ситуація, яка виникає внаслідок такої організації викладачем взаємодії учасників семінару з об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальну суперечність, сутність якої полягає в неможливості за допомогою знань і дій, якими володіють учасники, вирішити суперечності, що виникли. Способи створення: зіткнення з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення; спонукання до аналізу зовнішніх суперечливих фактів, явищ; вибір із суперечливих фактів, висловлювань тих, що вважають правильними шляхом самостійного порівняння, зіставлення фактів, явищ; висування гіпотез, формулювання висновків та їх перевірки.

*18. Семінар – педагогічна виставка ідей* передбачає показ досягнень дослідницького колективу в справі пропаганди нових зразків наукової роботи студентів.

Структура семінару: I. Підготовча частина: протягом року йде робота всього дослідницького колективу над проблемою; визначаються матеріали для експозиції на семінарі. II. Організаційна частина: визначення мети, завдань, порядку проведення семінару; розподіл учасників за групами, яких об'єднує загальний тематичний інтерес; презентація наукових ідей у кожній групі (творчій лабораторії) окремо – обґрунтування використаних розробок плану впровадження ідей у роботу колективу; колективна підготовка презентації робіт перед усіма учасниками семінару. III. Виставка наукових студентських робіт: загальна характеристика проблеми науково-дослідного гуртка: презентація робіт; виставлення матеріалів для ознайомлення з їх змістом; робота експертної групи щодо виявлення кращих робіт. IV. Підсумкова частина: підбиття підсумків педагогічної виставки – визначення кращих робіт; підсумок проведення семінару – педагогічна виставка ідей (виявлення недоліків і перспектив); самоаналіз роботи учасників семінару.

*19. Семінар-практикум* – форма навчально-дослідної роботи, яка сприяє використанню теоретичних знань на практиці. Мета семінару-практикуму: самостійне виконання практичної або лабораторної роботи.

Семінари-практикуми проводяться після ознайомлення з великим блоком теоретичного матеріалу або перед вивченням теорії: складається дослідно-експериментальний образ матеріалу, який будуть обговорювати.

Проведенню семінару передують вступні лекції та інструктивні заняття. У процесі проведення семінару-практикуму використовують прийоми опорних знань. Засобами управління діяльністю є інструкції, що містять правила та послідовність дій, інформацію щодо повторення матеріалу, опис і зображення лабораторного обладнання, порядок виконання завдань, контрольні питання за темою і список літератури. У ході роботи над проблемою слухачі вирішують завдання творчого характеру: моделюють ситуації, розробляють нестандартні проекти, проводять порівняльний аналіз теорії з даними, що отримуються в ході експерименту: розглядають соціальні, педагогічні, історичні, філософські дослідження; перевіряють наукові факти відносно певних досягнень на практиці.

Структура проведення семінарів-практикумів.

I. Підготовчий етап. Робота творчої групи: вчених, викладачів, студентів. Вивчення труднощів, пов'язаних з реалізацією теми. Виявлення педагогічних умов для реалізації її в кожному підрозділі. Вибір теми для проведення семінару, в якій найповніше відображено обрану проблему. Визначення залежно від мети і змісту семінару його форм та методів. Розподіл учасників семінару за творчими групами з використанням банку даних щодо інтересів та ділових якостей викладачів, студентів. Підготовка рекомендацій до семінару (визначення кола проблем, які він має розглянути, списку необхідної літератури). Підготовка пакета матеріалів за темою семінару. II. Основний етап семінару. Теоретична частина семінару: викладення теоретичних положень обговорюваної теми. Методична підтримка семінару: відвідування учасниками відкритих занять, самопідготовки; аналіз творчими групами здобутої інформації про ступінь вирішення цієї проблеми в педагогічній практиці з урахуванням положень, викладених у теоретичній частині семінару. Психологічна підтримка семінару: проведення психологами тренінгів, ділових і рольових ігор, практикумів, обговорення проблеми з метою підвищення психологічної компетентності студентів-дослідників. Обговорення та корегування розроблених рекомендацій щодо впровадження результатів роботи семінару. III. Підсумковий етап передбачає отримання зворотного зв'язку і вивчення результативності семінару: проведення експрес-опитування його учасників з метою отримання інформації про ступінь розкриття проблеми; аналіз реалізації теоретичних положень, розглянутих на семінарі, у педагогічній практиці.

20. *Комплексний семінар* – це семінар, структура якого містить елементи різних семінарів. Мета семінару: формування системи знань, розвиток гнучкості мислення та дій, набуття вміння орієнтуватися в ситуації залежно від виконання різноманітних видів діяльності.

21. *Семінар – критичне мислення*. Мета: формування спроможності до конструктивного діалогу з партнером; здатності відстоювати у точку зору та визнавати її недосконалість при висуненні опонентами аргументованих заперечень, передбачає спрямованість на самодіагностику на основі всебічного глибинного аналізу та осмислення нової інформації, вміння виявлення внутрішніх взаємозв'язків між основними поняттями і причин різноманітних явищ.

Структура семінару: організаційний момент (ознайомлення з метою, завданнями та інструктаж щодо проведення семінару: розподіл за групами); роз-

мінки (психологічні тренінги, спеціальні розминки, рольові ігри, міні-експерименти, нетрадиційні й з розвитку проблеми); актуалізація; колективне створення асоціативних куштів; усвідомлення нового матеріалу; робота в парах; таблиця гіпотез; стратегія взаємонавчання; стратегія малих груп; рефлексія; таблиця прогнозування; стратегія “вільний лист”; асоціативний кушт.

**Висновки.** Отже, для ефективного залучення студентів до наукового пошуку ефективно будуть використовувати такі форми організації семінарських занять, як просемінарські заняття, семінар: ділова гра, захист проекту, ліквідації безвихідних ситуацій, семиразового пошуку, ситуація, контрольних запитань, АВВЗ, фокальних об'єктів, семінар гірлянд випадковостей та асоціацій, семінар Менделла, розгорнута бесіда, доповідь, пошуковий семінар, семінар-диспут, конференція, проблемний, педагогічна виставка ідей, комплексний, семінар – критичне мислення. Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Подальшого розвитку потребує виявлення ефективних форм і методів проведення практичних занять.

#### **Список використаної літератури**

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
2. Кузьменко О.В. Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі / О.В. Кузьменко. – Х. : Основа, 1997. – 126 с.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы : учеб. пособ. / Р.С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
5. Сабитов Р.А. Основы научных исследований : учеб. пособ. / Р.А. Сабитов ; [Челябинский гос. ун-т]. – Челябинск, 2002. – 138 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2013.*

#### **Белостоцкая О.В. Семинар как форма учебно-исследовательской работы студентов**

*На основе анализа научно-методической литературы в статье обоснованы формы организации и проведения семинаров как формы учебно-исследовательской работы*

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская работа, методика, семинар

#### **Bilostots'ka O.V. Seminar as a form of research work of students**

*On the basis of the analysis of the scientifically-methodical literature in article forms of the organisation and carrying out of seminars as forms of research work are proved.*

**Key words:** research work, technique, seminar

### ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В УМОВАХ НТУ “ХПІ”

*Статтю присвячено питанням педагогічної антропології. Особливу увагу приділено розвитку сучасних інноваційних технологій в освіті. Відзначено впровадження у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” сучасних педагогічних технологій при підготовці майбутніх інженерів.*

**Ключові слова:** антропологія, гуманізація, інженер, педагогічна технологія.

Гуманізація та гуманітаризація – основний стратегічний напрям вищої технічної освіти, який визначає його мету – виховання інженера не тільки як професіонала, а і як творчої особистості, наділеної високими соціально-психологічними й інтелектуальними якостями. Знання технологій набуває особливого значення при формуванні національної гуманітарно-технічної еліти, розкриваючи її професійний і лідерський потенціали [1, с. 7–9].<sup>1</sup>

Сьогодні ні в кого не викликають сумнівів ті обставини, що нові освітні технології – це супертехнології XXI ст., тому що за їх допомогою можна досягнути істинні закони розвитку світу, забезпечити комфортне існування, відновити мир та злагоду з природою, навчитися “припинити конфліктні відношення” з навколишнім світом, які призводять до руйнування та самознищення земної цивілізації взагалі. Зв’язок проблеми з найважливішими науковими та практичними завданнями впливає з потреби підготовки різнобічно зорієнтованих інженерів, які мали б фундаментальну освіту, широкий світогляд, розвинуті творчі навички, добру економічну та гуманітарну підготовку. Цьому в першу чергу сприяють сучасні педагогічні технології.

Аналіз стану досліджень і публікацій переконливо свідчить про актуальність зазначеної проблеми, про активний пошук засобів і технологій формування нової гуманітарно-технічної національної еліти. Можна послатися, зокрема, на наукові праці та практичну діяльність таких авторитетних педагогів, психологів, філософів, технологів, як: М.Є. Добрускін, О.А. Ігнатюк, О.Е. Коваленко, М.С. Курочкіна, О.С. Пономарьов, М.А. Рабкрян, О.Г. Романовський, П.П. Складар, В.П. Тищенко, Л.Л. Тобажнянский та ін. Водночас недостатньо дослідженою залишається проблема значення впровадження нових педагогічних технологій у навчання інженерів. **Мета статті** – проаналізувати розкриття вищезазначеної проблеми.

Завдання дослідження полягає, по-перше, в історичному огляді педагогічної антропології; по-друге – у розкритті особливостей сучасних педагогічних технологій; по-третє – у застосуванні дидактичних засобів і курсів, які використовуються при викладанні в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” при підготовці майбутніх інженерів.

Практика освіти, навчання та виховання своїми коренями поринає в глибинні пласти цивілізації. Наука про це з’явилась, виходячи з потреб життя, піз-

ніше, коли вже існували такі науки, як геометрія, астрономія тощо. У найбільш розвинутих країнах давнього світу – Китаї, Індії, Єгипті, Греції – були зроблені перші серйозні спроби узагальнення досвіду виховання, виділення теоретичних основ. Усі знання про природу, людину тоді акумулювалися у філософії, в її межах були зроблені і перші педагогічні узагальнення. Значне місце у вивченні педагогічних систем належить античній філософії. Не оминали увагою ці проблеми такі давньогрецькі філософи, як Демокріт, Платон, давньоримський філософ та педагог Марк Квінтіліан. У період Середньовіччя церква монополізувала духовне життя суспільства, спрямовуючи виховання у духовне русло. У цей час відточувались та закріплювалися принципи догматичного виховання, які проіснували в суспільстві майже 12 віків. Епоха Відродження висунула плеяду філософів, педагогів – М. Монтеня, Ф. Рабле, Е. Роттердамського. Педагогіка довго перебувала в тіні філософії, і тільки в XVII ст. вона виокремлюється у самостійну науку, при цьому залишаючись пов'язаною із філософією. Виділення педагогіки з філософії та оформлення її в наукову систему пов'язано з іменем Яна Амоса Коменського, якого вважають першим, хто виступив на чолі інноваційного напрямку в історії педагогіки. Його вчення пов'язане з поверненням до спростованих класичних підстав педагогіки природорозуміння. Другим напрямом інноваційного процесу визнана гуманізація педагогічної системи в трактуванні К. Роджерса. Хоча ці напрями не нові для світової й вітчизняної педагогіки, вони становлять великий інтерес.

У кінці XIX – на початку XX ст. розробка педагогічних проблем перемістилася в США. Були сформовані загальні принципи та виведені закономірності людського виховання, розроблені й застосовані ефективні технології освіти. Найвидатнішими представниками американської педагогіки вважають Дж. Дьюї, Е. Торндайка. Кінець XX – початок XXI ст. у світі поставив проблему виховання як одну з глобальних проблем сучасності. Головне питання в цю епоху – єдність освіти та виховання. Однак вирішення проблеми можливе тільки при подоланні кризи в освіті. Усе залежить від ставлення до освіти суспільства. У світі значно збільшились потреби суспільства в освічених і професійно компетентних людях, які мають відповідну підготовку за спеціальністю та готові до засвоєння нових знань. Не випадково XXI ст. за рішенням ЮНЕСКО назвали “віком освіти” [2, с. 60–62].

Фахівці з усього світу одноголосні в критиці традиційної педагогіки. Зараз іде мова про нову, котра ще зароджується, науку, основним завданням якої є зміна панівної теорії й реорганізація всієї навчально-виховної системи на основі інноваційних перетворень. Її умовно називають “інноваційна педагогіка”, що потребує заміни парадигми виховання.

Відзначимо, що початок технологізації у вітчизняній педагогіці відкрив А.С. Макаренко. У своїй всесвітньо відомій “Педагогічній поемі” він зазначав, що “наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді”. Він вважав, що саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи педагогічного виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування конструкторів і пристосувань, нормування, контроль, допуски й бракування.

Супротивники ідеї технологізації в педагогіці вважають неприпустимою вільністю розглядати творчий, суто інтимний, як вони вважають, педагогічний

процес як технологічний. Будь-яка діяльність, відзначає В.П. Беспалько, може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. Із мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку.

До найбільш відомих авторів сучасних педагогічних технологій за кордоном згадують Б. Блума, Д. Брунера, Г. Гейса, Дж. Керолла, В. Коскареллі, Д. Хамбліна. Вітчизняна теорія й практика здійснення технологічних підходів до виховання відображена в наукових працях Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперіна, П.М. Ерднієва, Л.Я. Зоріної, М.В. Кларіної, Л.Н. Ланди, І.П. Раченка, А. Г. Рівіна, Н.Ф. Тализіної та ін.

Системоутворювальним компонентом педагогічної системи називають технологію навчально-виховного процесу. Термін “педагогічна технологія” використовувався тільки стосовно навчання, а саму технологію розуміють як навчання за допомогою технічних засобів. Сьогодні педагогічну технологію розуміють як послідовну, взаємозалежну систему дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Підкреслимо, що педагогічна система завжди технологічна. Технологічність – внутрішня якість системи, що визначає її можливості й підпорядкована досить суворій організаційній логіці. Технологія проектується, виходячи з конкретних умов, і орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат. При цьому технологія опирається на точні характеристики й механізми відомих процесів.

Технолог опирається виключно на добре відомі, апробовані, обґрунтовані, не зухвалі сумнівні факти. Технолог не експериментує, він має справу з точно передбачуваним результатом. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – одержати гарантований результат, вона завжди проста у своєму ключовому рішенні. Розуміння ключового рішення відкриває зміст усього іншого, що вибудовується у систему взаємно необхідних елементів.

Педагогічна технологія – це суворо наукове проектування й точне відтворення гарантуючого успіху педагогічних дій. Оскільки педагогічний процес будується на певній системі принципів, тому педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів у їхньому об’єктивному взаємозв’язку, де цілком виявляється особистість педагога.

Педагогічні технології можуть бути подані як технології навчання (дидактичні технології) та технології виховання. В.В. Пікан виділяє найбільш істотні ознаки таких технологій:

– технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора. Так, можна розрізнити технології процесу передачі знань і технології розвитку особистості;

– технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;

– технологія передбачає взаємозалежну діяльність педагога та студентів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;

– елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворені будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення планованих результатів (державного стандарту) всім студентам;

– органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники й інструментарій вимірювання результатів діяльності [5, с. 406–409].

Це дуже складні проблеми, і їхню розробку світова наука вже розпочала. До загальних педагогічних інновацій можна зарахувати:

1) не нову, але постійно актуальну й далеко не вичерпану загальну ідею й практичну технологію оптимізації навчально-виховного процесу, яка охоплює систему педагогічної науки й педагогічної практики;

2) гуманістичну педагогіку при всій сукупності її теоретичних положень і практичних технологій;

3) засновані на нових ідеях підходи до організації й керування педагогічним процесом;

4) технології, засновані на застосуванні нових ідей і засобів інформатизації, масової комунікації [3, с. 61–64].

Звернемося до впровадження у систему вищої технічної освіти технологізації педагогічного процесу. Для того, щоб педагогічні технології успішно використовувалися у системі вищої освіти, необхідно, щоб викладачі відповідали всім потребам сучасності, викладач, особисто включається у професію, мав широкий кругозір, вносив у навчання гуманістичний принцип виховання. Він має відбирати доступні для студентства способи мислення та дії, бути здатним співробітничати зі студентами, вміти бути для них особистістю неповторною, нетиповою, значущою.

Відзначено, що технології навчання у вищому технічному навчальному закладі необхідно розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних і методичних процедур взаємодії викладачів та студентів, з урахуванням їхніх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування та реалізацію змісту, форм, методів і способів навчання, адекватним цілям освіти, змісту майбутньої діяльності та потребам професійно важливим якостям сучасних спеціалістів. Разом з інформаційними педагогічними технологіями при підготовці майбутніх інженерів у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” одержали застосування такі технології навчально-пізнавальної діяльності: *метод проблемного навчання* – цей метод моделює складні ситуації, за допомогою яких майбутній спеціаліст постає в умови важкого морально-етичного вибору, максимально наближеного до реальної дійсності та діяльності керівника; *модульне навчання* дає змогу закласти в зміст роботи кожного модуля елемент роботи викладача та студента із формування професійної культури; *розвивавальне навчання* – викладач організовує процес пошуку істини; *контекстне навчання* – відтворює основні теми професійних завдань майбутнього спеціаліста; *діалогові технології, ділові ігри, моделювання ситуацій, тренінги* – дають змогу формувати різні аспекти професійної культури; *технології самоменеджменту* – сприяють максимальній самореалізації майбутнього спеціаліста. Вони пов’язані з технікою особистої роботи, культурою відносин із людьми, творчістю ведення ділової бесіди, організацією ділового засідання, ознайомленням із сучасними управлінськими технологіями, способом життя професіонала [4, с. 47–51].

У Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”) на базі методичного відділу та кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами створений центр інноваційних педагогічних технологій, який координує роботу з упровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій на 18 факультетах ВНЗ. Провідні фахівці проводять консультації з метою допомогти викладачам освоїти інноваційні педагогічні технології.

Щорічно в НТУ “ХПІ” проводиться школа-семинар, на якій провідні фахівці вишу на майстер-класах, тренінгах, виставках, педагогічних майстернях демонструють сучасні інноваційні педагогічні технології, впроваджені в умовах технічного університету.

Крім того, у НТУ “ХПІ” у рамках інноваційної підготовки викладачами кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами розроблено такі курси: “Філософія управління”, “Психологія управління”, “Тренінг спілкування”, “Управління розвитком соціально-економічних систем”, “Філософія досягнення успіху” та “Психологія досягнення успіху”.

На жаль, у зв’язку з входженням НТУ “ХПІ” до Болонського процесу, факультети самостійно розробляють навчальні плани, в першу чергу, виділяючи пріоритет курсам, пов’язаним з обраною спеціальністю, не враховуючи при цьому можливість введення у викладання дисциплін, які сприяють формуванню компетентності майбутніх інженерів не тільки в професійній сфері, а й у соціально-гуманітарній. Тільки на семи факультетах введені деякі вищезазначені дисципліни. У процесі вивчення цих дисциплін розглядаються та вивчаються питання, пов’язані з основами професійної діяльності майбутніх інженерів, стратегічних, технологічних і поведінкових аспектів, які повинні не тільки розширювати коло світогляду майбутніх інженерів, а й сприяти формуванню не тільки професійної компетенції, але й особистістичних рис.

**Висновки.** У сучасних умовах пильна увага в технічному університеті зосереджена на питанні підготовки української гуманітарно-технічної еліти, спроможної творчо вирішувати складні проблеми, людей ерудованих і компетентних.

На нашу думку, необхідно ввести в систему підготовки інженерів інноваційні педагогічні технології, які дають можливість здобувати необхідні знання з метою підвищення їх технічної, педагогічної та психологічної компетенцій.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розробка дійових рекомендацій, раціональних методів, засобів і технологій підготовки інженерів й апробацію методів психолого-педагогічної підготовки з урахуванням суспільних потреб у цих кадрах та особливостей їх професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

#### **Список використаної літератури**

1. Добрускин М.Е. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / М.Е. Добрускин. – Х. : Рубикон, 1999. – 512 с.
2. Курочкина М.С. Проблемное поле педагогической антропологии / М.С. Курочкина // Вестник НТУ “ХПИ”. Сборник научных трудов. – 2006. – № 7. – С. 60–62.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник / И.П. Подласый. – М. : Владос, 2005. – 406 с.



4. Романовский А.Г. Инновационные педагогические технологии как основа развития философии образования / А.Г. Романовский // Теория і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ “ХПИ”, 2005. – С. 47–55.

5. Слостенин В.А. Педагогика : учебник / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Академия, 2003. – 576 с.

6. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л.Л. Основы управленческих технологий : учеб. пособ. / [Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, А.Г. РОМАНОВСКИЙ, А.С. ПОНОМАРЕВ, О.А. ИГНАТЮК]. – Х. : НТУ “ХПИ”, 2004. – 184 с.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Гура Т.В. Дидактические основы образовательных технологий в профессиональной подготовке будущих инженеров в условиях НТУ “ХПИ”**

*Статья посвящена вопросам педагогической антропологии. Особенное внимание обращается на развитие современных инновационных технологий в образовании. Отмечено внедрение в Национальном техническом университете “Харьковский политехнический институт” современных педагогических технологий при подготовке будущих инженеров.*

**Ключевые слова:** антропология, гуманизация, инженер, педагогическая технология.

**Gura T. Didactic bases of educational technologies in vocational training of future engineers in the conditions of NTU “ХПИ”**

*Article is devoted to questions of pedagogical anthropology. The author pays special attention to development of modern innovative technologies in education. Introduction at National technical university “Kharkov polytechnical institute” of modern pedagogical technologies is noted by preparation of future engineers.*

**Key words:** anthropology, humanization, engineer, pedagogical technology.

**МОВНА ТА МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЇ  
ЯК СКЛАДНИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
В МЕЖАХ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розглянуто особливості мовної та мовленнєвої компетенцій, які входять до складу комунікативної компетенції майбутніх філологів у ході лінгвоосвітнього процесу в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. Визначено концептуальні положення, котрі враховуються при проектуванні комунікативної підготовки майбутніх філологів. Виокремлено знання, навички та вміння, котрі характеризують комунікативну компетенцію майбутніх філологів у процесі формування їх професійної компетентності засобами інтернет-технологій.*

**Ключові слова:** мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна 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 знайшов застосування й у педагогічних дослідженнях, у проектуванні різних освітніх середовищ, що визначило нові можливості та перспективи для виявлення об'єктивних закономірностей і зв'язків між педагогічними явищами й чинниками в процесі підготовки фахівців різного рівня [10, с. 110].<sup>1</sup>

Визначені концептуальні засади компетентнісного підходу дають можливість 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 зупинимось 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, у яких розкрито потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять праці В. Адольфа [1], О. Зайцевої [6], І. Ісаєва [7] й ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості про-

фесійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в галузі освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в працях Д. Белла [2], А. Вербицького [3], Т. Вороніної [4], К. Коліна [8], А. Тоффлера [15] й ін.

**Мета статті** – розглянути особливості комунікативної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

Поняття “комунікативна компетенція” пов’язане з ім’ям американського лінгвіста А.Н. Хомського, котрий розумів під ним знання про мову та правила використання її засобів у мовленнєвій діяльності [14]. Проте в працях інших науковців здійснювалася модифікація цього лінгвістичного терміна. Так, зокрема, Д. Хаймс розумів під ним систему знань про правила мовної комунікації, її процедуру, етикет, ритуал, який відображає взаємодію інтелектуального, соціального й вербального компонентів у поведінці комуніканта [15].

Комунікативна компетенція, за визначенням О.О. Селіванової, – це “здатність мобілізувати різноманітні знання мови (мовну компетенцію), паравербальних засобів, ситуації, правил і норм спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях” [13, с. 263]. Крім того, комунікативна компетенція “передбачає володіння не лише знаннями, а й уміннями й навичками побудови інтенційно-стратегічної програми комунікації, дотримання її і контролю за нею у процесі спілкування; орієнтації на співрозмовника, передбачення його реакції; вибору мовних і паравербальних засобів комунікації і їх декодування” [13, с. 263].

У свою чергу, до складу комунікативної компетенції входять такі компетенції: а) мовна; б) мовленнєва; в) дискурсивна; г) стратегічна; д) соціальна; е) соціокультурна.

Так, **мовна компетенція** складається з граматичної, лексичної та фонетичної компетенцій. Зупинимось докладніше на висвітленні сутності кожної із зазначених компетенцій.

Основними складниками *граматичної компетенції* є мовні знання та граматичні навички. Мовні знання є відомостями про систему мови, її одиниці й категорії, закономірності розвитку та сучасного стану, функції тощо. Мовні знання поділяють, передусім, на декларативні (знання “ЩО”, тобто такі, котрі представлені як сума тверджень (описові правила)), та процедурні (знання “ЯК”, представлені як послідовність процедур, операцій або команд (правила-інструкції або алгоритми)).

Особливої уваги вимагає виведене знання (*inferential knowledge*), оскільки воно відіграє важливу роль під час формування іншомовної граматичної компетенції. Виведене знання не одержується в готовому вигляді, воно виводиться з того матеріалу, який студенти отримують як вихідний (це може бути як граматичний матеріал, уміщений у базовому тексті, так і різні типи навчальної інформації, наприклад, мовленнєвий зразок, схема, модель, узагальнювальна таблиця, правило тощо).

Другим компонентом граматичної компетенції є граматична навичка – автоматизований компонент мовленнєвої діяльності, психофізіологічне підґрунтя котрого становлять так звані “мовленнєві граматичні стереотипи”, які формуються й функціонують як наслідок постійного вживання мовлення, тобто у процесі набуття людиною індивідуально-мовленнєвого досвіду.

В основі будь-якої навички, є тому числі й граматичної, лежить динамічний стереотип, який є системою умовних рефлексів, утворених у відповідь на стало повторювану систему умовних подразників. У процесі формування граматичної компетенції це регулярне тренування однієї і тієї самої граматичної структури, що передбачає задіяння одних і тих самих подразників [9, с. 72–73].

Залежно від виду мовленнєвої діяльності, граматичні навички поділяються на репродуктивні, або навички говоріння й письма (активний граматичний мінімум), та рецептивні, або навички читання й аудіювання (активний і пасивний граматичний мінімум).

Процес формування репродуктивної граматичної навички починається зі сприйняття нової граматичної структури, продовжується її тренуванням у репродукованні й завершується продукуванням, тобто вживанням в усіх усних чи писемних висловлюваннях монологічного чи діалогічного характеру. У своєму становленні навичка проходить три етапи. На орієнтувально-підготовчому етапі відбувається ознайомлення студентів із новим граматичним явищем і первинне виконання мовленнєвої граматичної дії за зразком (якщо воно за своєю психологічною структурою є елементарним) чи первинне виконання окремих мовленнєвих операцій, які входять до складу граматичної дії на основі усвідомлення способів їх виконання. На стереотипно-ситуативному етапі здійснюється автоматизація елементів дії з метою формування граматичних стереотипів, тобто відбувається цілеспрямоване тренування граматичних структур в однотипних мовленнєвих ситуаціях. На варіативно-ситуативному етапі завершується процес створення гнучкості навички для її функціонування в різноманітних умовах [9, с. 74–75].

Відповідно, лексична компетенція розглядається як знання лексичного складу, здатність розпізнавати й розуміти лексичні одиниці в потоці мовлення, навички утворення лексичних одиниць зі словотворчих елементів, уміння адекватно використовувати лексичні одиниці в мовленнєвій діяльності відповідно до умов ситуації та норм й узусу виучуваної мови, здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його у двох умовах, виявляти в ньому специфічно національне, характерне для культури народу, котрий спілкується цією мовою тощо.

Основними складниками лексичної компетенції є знання, навички та вміння. Лексичні знання як сукупність відомостей про іншомовну лексику, знання програм дії з лексичною одиницею, тобто певних стратегій володіння іншомовною лексичною одиницею, забезпечують успішне опанування основами всіх видів мовленнєвої діяльності. У процесі формування іншомовної лексичної компетенції студенти набувають знань правил словотворення лексичних одиниць та їх сполучуваності, самостійних і службових слів як засобів зв'язку в реченнях і текстах, етимології окремих слів, понять, значення котрих виражається по-різному в різноманітних умовах, безеквівалентної лексики, неологізмів, лексики на позначення предметів й об'єктів повсякденного побуту країни, мова якої вивчається (грошові одиниці, міри ваги, довжини, позначення часу тощо), мовленнєвих й етикетних формул (особливостей звернення дорослих до дітей, студентів до викладачів, партнерів зі спілкування різних вікових і соціальних груп) [9, с. 105–106].

За Ю. Пассовим, лексична навичка – це синтезована дія з вибору лексичної одиниці відповідно до задуму та її правильної сполучуваності з іншими лексичними одиницями, котра здійснюється в навичкових параметрах (тобто за умови автоматизованості, стійкості, гнучкості й усвідомленості навички) та за-

безпечує ситуативне використання певної лексичної одиниці в мовленні [11, с. 150]. Сформовані лексичні навички передбачають інтуїтивно правильне утворення, вживання й розуміння іншомовної лексики на базі наявних у людини мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною формою слова та його значенням і зв'язків між словами іноземної мови.

Відповідно до рецептивного чи (ре) продуктивного характеру певної мовленнєвої діяльності, у студентів слід сформувати репродуктивні лексичні навички, тобто навички інтуїтивно правильного слововживання та словотворення в усному й писемному мовленні відповідно до ситуацій і цілей комунікації (правильно добирати слова / словосполучення відповідно до комунікативного наміру, володіти лексично-смісловими та лексично-тематичними асоціаціями, поєднувати нові слова з раніше засвоєними, обирати потрібне слово з синонімічних й антонімічних опозицій, виконувати еквівалентні заміни тощо), а також рецептивні лексичні навички, тобто навички розпізнавання й розуміння лексичних явищ при сприйнятті на слух іншомовного мовлення чи під час читання [9, с. 108–109].

Для високого рівня сформованості лексичної компетенції характерними є вміння усвідомлено імітувати звуковий образ іншомовного слова, швидко знаходити слова в лексиконі, реконструювати образ слова в природну мовну форму, прогнозувати подальше слово з урахуванням правил лексичної та граматичної валентності, асоціювати словесні пари й цілі тематичні ряди під час породження висловлювання, володіти різними аспектами лексичної стратегії, використовувати персональний стиль при засвоєнні лексичного матеріалу, виокремлювати предмет спілкування та смислові віхи й організувати навколо них лексичні одиниці, висловлювати одну й ту саму думку різними лексичними засобами (тобто розвивати лексичну гнучкість), здогадуватися про значення невідомих слів за словоутворювальними елементами, прагнути виразності мовлення шляхом добору спеціальних лексичних одиниць, різними способами розв'язувати проблему нестачі лексичних одиниць, здійснювати лексичну самокорекцію [9, с. 109–110].

Щодо *фонетичних навичок*, то вони є здатністю правильно сприймати звуковий зразок, асоціювати його з певним значенням й адекватно відтворити. Фонетичні навички, або навички вимови, поділяються на слухо-вимовні й ритміко-інтонаційні.

Слухо-вимовні навички передбачають фонемно-правильну вимову всіх звуків у потоці мовлення та розуміння їх при аудіюванні. У свою чергу, слухо-вимовні навички поділяються на аудитивні та власне вимовні. Аудитивні, або слухові навички, передбачають розпізнавання й розрізнення фонем, слів, смислових синтагм, речень тощо. Власне вимовні навички – це здатність правильно артикулювати звуки та з'єднувати їх у слова, словосполучення й речення. Останнє, безумовно, потребує правильного наголосу, паузації та інтонації.

Ритміко-інтонаційні навички передбачають інтонаційно й ритмічно правильне оформлення власного мовлення та розуміння мовлення інших людей. Цей вид навичок передбачає знання наголосу й інтоном (як логічних, так і експресивних) [9, с. 134–135].

Ще одним компонентом комунікативної компетенції є *мовленнєва компетенція*. Вона передбачає вільне практичне володіння усним і писемним мовленням тією чи тією мовою, вміння говорити правильно, побіжно й динамічно як у діалозі, так і в монологі, добре розуміти мовлення, котре звучить або читається-

ся, включаючи вміння продукувати й розуміти мовлення в будь-якому функціональному стилі [12, с. 261].

В індивідуальному досвіді людини читання розвивається на ґрунті усного мовлення. Серед навичок навчання читання розрізняють лексичні (формуються на основі певної кількості лексичних одиниць для конкретних сфер спілкування), граматичні (розвиваються на базі певних граматичних явищ), перцептивні (створюються на основі відповідних психо-фізіологічних механізмів), когнітивні (ментальні здібності, за допомогою котрих опрацьовується вхідна інформація).

Сформованість навичок читання сприяє розвитку відповідних умінь. До умінь читання належать розширення оперативного поля зору, завдяки чому студенти охоплюють цілісні графічні комплекси, передбачення значення слів за декількома літерами, виокремлення в тексті певних елементів та їх співвідношення, інтеграція змісту зі значенням мовних знаків, синтагматичне членування речень, що сприяє сприйняттю цілісних одиниць смислу, передбачення змісту на базі окремих опорних текстуальних елементів лексико-граматичного характеру, синтезування й узагальнення фактів, установа їх ієрархії та поєднання змістових частин, виведення/інференція судження на основі фактів тексту, визначення основної ідеї чи задуму тексту, оцінювання фактів змісту тексту/інтерпретування – розуміння підтексту, імпліцитного значення тексту тощо [9, с. 157–158].

У свою чергу, аудіювання вимагає сформованості таких аудитивних навичок, інтеграція котрих забезпечує володіння цим видом мовленнєвої діяльності. Зокрема, йдеться про слухо-вимовні навички, тобто доведену до автоматизму здатність безпомилкового, швидкого, стабільного одночасного сприйняття й упізнання фонетичного коду, а також про рецептивні лексико-граматичні навички.

Високий рівень розвитку аудитивних навичок забезпечить розвиток умінь аудіювання, серед яких виокремлюють такі: сприймати, сегментувати (розділяти) потік мовлення й диференціювати (розрізнити) сприймані звуки та комплекси; інтегрувати (об'єднувати) їх у смислові блоки; утримувати їх у пам'яті під час слухання; виокремлювати в аудіотексті тему й головну думку повідомлення; визначати найінформативніші частини повідомлення; відокремлювати головне від другорядного; членувати аудіотекст на смислові віхи й визначати основну думку в кожній із них; здійснювати ймовірнісне прогнозування (мовне та смислове); усувати прогалини в розумінні за рахунок прогнозування на рівні тексту; простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передаванні змісту тексту; встановлювати логічні зв'язки й виокремлювати в тексті основні ланки: експозицію, зав'язку, кульмінацію, розв'язку тощо; зосереджувати головну увагу на діях і характеристиках персонажів; співвідносити текст із ситуацією спілкування; виходячи із ситуації та спираючись на свій життєвий досвід і на знання предмета повідомлення, розуміти сприймане; користуватись опорами: малюнками, планами, схемами, ключовими словами тощо [9, с. 190–191].

О. Гойхман і Т. Надеїна виокремлюють уміння, котрі сприяють підвищенню рівня сформованості аудитивної компетенції. До них, зокрема, належать вміння концентруватися, аналізувати зміст, слухати критично, конспектувати [5, с. 88].

Щодо умінь говоріння, то їх основою є мовленнєві навички (фонологічні, граматичні, лексичні). Вони уможливають адекватне оформлення висловлювання відповідно до наявних норм, узусу й соціокультурних особливостей певної мовнокультурної спільноти. Навички як автоматизовані компоненти діяльності дають змо-

гу без участі свідомості будувати лінгвістично коректні й нормативні висловлювання. Основна увага мовця при цьому зосереджується на змісті, а не на мовній формі мовленнєвого продукту. Проте сукупність згаданих навичок ще не є власне вмінням, бо останнє не можна звести до суми елементів, які його становлять [9, с. 217].

Для говоріння визначальними є вміння правильно складати одну завершеної фразу, комбінувати різноструктурні фрази, трансформувати, розширювати, доповнювати вже засвоєні мовленнєві зразки відповідно до цілей і умов спілкування, вільно викладати свої думки, обговорювати факти та події, розкривати причинно-наслідкові зв'язки подій і явищ [9, с. 239].

У свою чергу, до вмінь, які характеризують письмо, належать уміння робити виписки з тексту, складати й писемно фіксувати план прочитаного чи прослуханого тексту, писати тексти різних жанрів тощо. Кінцевою метою навчання письма є формування у студентів такого рівня іншомовної писемної компетенції, завдяки якому вони зможуть писати ІМ такі самі тексти, котрі освічена людина може писати рідною мовою. Зазначена мета передбачає реалізацію такого завдання, як оволодіння студентами набором умінь іншомовного писемного мовлення, котрі дають можливість створювати тексти того чи іншого типу. До них належать уміння передавати зміст писемного тексту відповідно до заданої теми, грамотно організувати текст із точки зору його композиційної структури, правильно добирати мовні засоби й обирати стиль твору залежно від мети написання [9, с. 257].

**Висновки.** Як підсумок зазначимо, що одиницею змісту діяльності студентів є навчальна ситуація. Підставою вибору конкретних навчальних ситуацій у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів виступає функціонал професійної діяльності випускника того чи іншого рівня підготовки (бакалавр, магістр), напрями підготовки.

Серед перспектив подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо необхідність розглянути особливості інформаційної 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. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 272 с.
6. Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области "Технология" / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17–22.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 207 с.
8. Колин К.К. Информационное общество / К.К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
9. Кузьмінський А.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу / А.І. Кузьмінський, О.І. Вовк. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 316 с.

10. 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.
11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
12. Романова Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 304 с.
13. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава ; К. : Довкілля, 2010. – 844 с.
14. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
15. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics [J.B. Pride and J. Holmes (eds.)]. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
16. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.

---

**Данилюк С.С. Языковая и речевая компетенции как составляющие коммуникативной компетенции в рамках модели формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий**

*В статье рассмотрены особенности языковой и речевой компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции будущих филологов в ходе лингвообразовательного процесса в рамках модели формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий. Определены концептуальные положения, учитываемые при проектировании коммуникативной подготовки будущих филологов. Выделены знания, навыки и умения, характеризующие коммуникативную компетенцию будущих филологов в процессе формирования их профессиональной компетентности средствами интернет-технологий.*

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

**Danylyuk S.S. Speech and language competence as components of communicative competence in the framework of the formation of the professional competence of future philologists means of Internet technology**

*The specific features of language and speech competences which are included in future philologists' communicative 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 communicative training of future philologists are defined in the paper. The knowledge, skills and abilities that characterize future linguists' communicative competence in the process of formation of their professional competence by means of Internet technologies are identified in the article.*

**Key words:** language competence, speech competence, communicative competence, professional competence, Internet technologies, future philologists, knowledge, skills, abilities.



**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ  
ЯК ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*У статті окреслено концептуальні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки, висвітлено наукові погляди на творчу самореалізацію особистості студента, визначено специфічні риси журналістського професіоналізму.*

**Ключові слова:** журналіст, особистість, професійна освіта, професіоналізм, розвиток, самореалізація, творчий потенціал.

Особливістю сучасного світу є глобалізація, яка “по-іншому ставить питання про розвиток країни і цінності суспільства” [5, с. 137], під впливом якої кардинально змінився й вектор журналістської освіти, актуалізувалися нові вимоги до професійної підготовки фахівців у галузі ЗМІ, що зумовило інтенсивний пошук інструментарію розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.<sup>1</sup>

Створення нового інформаційного простору, впровадження новітніх технологій, поширення процесу медіаконвергенції, що призводить до розмивання меж між різними видами засобів масової інформації (і відповідно, між різними сферами журналістської діяльності) та виникнення потреби в суміжних професіях (у професійній мобільності журналістів-універсалів), зумовили перегляд існуючих та пошук нових шляхів і методів навчання студентів журналістських спеціальностей.

Наразі гостро постає проблема творчої самореалізації кожного громадянина України (на чому наголошується в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”). Головною метою розвитку освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку молодого покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави [7].

В умовах глобалізаційних процесів та інтеграції України в європейський комунікаційний простір журналіст є не простим інформатором і ретранслятором подій, який відображає сучасність, це – просвітитель і вихователь із глибоким усвідомленням свого професійного призначення, аналітик-навігатор, здатний формувати громадську думку й допомагати виробленню суспільних орієнтирів, комунікатор, який встановлює контакт між людьми на основі конструктивного діалогу; це – соціально зріла, відповідальна особистість з чіткою громадянською позицією, інтелектуально-творчий працівник, що підкреслюється в Законах України “Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні”, “Про телебачення і радіомовлення” тощо.

Сьогодні спостерігається певна невідповідність професійної підготовки майбутніх журналістів потребам суспільства у фахівцях ЗМІ, здатних творчо виконувати професійні функції та соціальні ролі. Це породжує суперечність: між соціальним замовленням на творчих журналістів і потребою самої особистості у використанні внутрішніх потенційних ресурсів для професійного зростання й самореалізації, з одного боку, та фактичним станом сучасної журналістської освіти в Україні – з іншого.

Актуальність теми підкреслюється необхідністю пошуку ефективних шляхів вирішення цієї суперечності та потребою у виробленні концепції розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів (як наукового обґрунтування підвищення якості журналістської освіти). *Мета статті* – окреслити концептуальні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки, висвітлити наукові погляди на творчу самореалізацію особистості студента, визначити специфічні риси журналістського професіоналізму.

Провідні концепції теоретико-методичних засад професійної освіти розроблені С. Батишевим, А. Марковою, Н. Ничкало, О. Новиковим, Т. Сущенко, А. Субетто та ін.

Філософські аспекти творчості як джерела розвитку особистості висвітлені А. Арнольдовим, М. Баргом, Г. Батишевим, М. Бердяєвим, В. Біблером, В. Губіним, Б. Кедровим та ін. Серед сучасних філософських розробок українських педагогів слід відзначити філософію людиноцентризму В. Кременя та філософію педагогічної дії І. Зязюна.

Теоретичне осмислення психології творчості представлено в дослідженнях Б. Ананьєва, В. Давидова, В. Клименка, О. Лука, В. Моляко, А. Матюшкіна, С. Полякова, Я. Пономарьова, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна, Б. Теплова, В. Шадрикова, К. Юнга та ін.

Проблема становлення професіоналізму знайшла відображення в працях В. Атаманчука, В. Абрамова, С. Батишева, В. Бодрова, К. Гуревича, С. Дубенко, Є. Єрмолаєвої, В. Ігнатова, Є. Климова, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової, В. Мельниченка, В. Нижник, Н. Ничкало, М. Пряжникова та ін.

Питання творчої активності студентів і професійно-творчого саморозвитку студентів розглядали у своїх працях В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, Г. Костюк, П. Кравчук, О. Леонт'єв, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, А. Петровський, О. Пехота, Я. Пономарьов, О. Тихомиров, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова тощо.

Вивченню феномену самореалізації особистості присвячені дослідження зарубіжних учених (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та ін.). Проблема самореалізації особистості висвітлювалася в наукових розвідках у різних аспектах: педагогічному (Е. Ардаширова, А. Барабанщиков, В. Бенін, В. Зінченко, І. Ісаєв, В. Караковський, Н. Крилова, Є. Шиянов та ін.), психологічному (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Зарецький, В. Зінченко, І. Коган, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов тощо), культурологічному (Є. Бондарєвська, М. Дуранов, Ю. Сенько, В. Сластьонін тощо).

Психолого-педагогічні аспекти професійного розвитку та творчої самореалізації особистості висвітлені в наукових розвідках Б. Ананьєва, В. Андрєєва, В. Бехтерева, Л. Божович, Р. Брушлинського, Л. Виготського, В. Загвязинського,

В. Клименка, Г. Костюка, П. Кравчука, О. Леонтьєва, С. Максименка, А. Маслоу, В. Моляко, Г. Олпорта, М. Пряжникова, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, Т. Сущенко, Р. Цокура та ін.

Вивченню комунікативної культури фахівців присвячені дослідження С. Амеліної, О. Бодальова, Н. Волкової, В. Гриньової, В. Грехнева, В. Кан-Калика, Н. Крилової, О. Леонтьєва, С. Мусатова та ін.

Особливості підготовки майбутніх журналістів окреслені в працях Н. Агєєнко, Ю. Андреєвої, А. Марачевої, О. Самарцева, Л. Світич, І. Чемерис, А. Ширяєвої, І. Фатєєвої, Ю. Шаповала, Л. Шістьоркіної та ін. Питанням журналістської творчості, творчого потенціалу журналіста присвячені наукові розвідки українських (В. Гоян, В. Здоровеги, Д. Прилюка та ін.) і російських (А. Бобкова, Р. Бухарцева, В. Горохова, А. Гришаніної, О. Дорошук, С. Корконосенка, Г. Лазутіної, Г. Мельник, В. Олешка, Є. Проніної, А. Тепляшиної, Т. Тюлюлюкіної та ін.) журналістикознавців.

Концепція в педагогіці трактується як система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; як провідна ідея педагогічної теорії [2, с. 177]. Провідною концептуальною засадою у вивченні процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів є системний підхід, який дає змогу врахувати місце й роль кожного елемента системи й цілісно вивчити існуючі взаємозв'язки між окремими компонентами та їх реальними проявами в структурі творчого потенціалу студента; між впливом внутрішніх і зовнішніх факторів на його розвиток; між структурними частинами педагогічної моделі відповідного педагогічного процесу. На основі системного підходу встановлено першочергове значення творчого потенціалу у формуванні особистості майбутнього професіонала-журналіста.

Творча особистість, на думку В. Рибалки, – це “системне, соціально-психолого-індивідуальне, культурно-історичне, діяльнісне утворення, в якому концентруються, зберігаються, примножуються, використовуються, через яке передаються і трансформуються при переході від покоління до покоління особистостей постійно зростаючі цінності цивілізації” [8, с. 558]. При визначенні основних завдань при формуванні особистості сучасного журналіста у процесі професійної підготовки, на наш погляд, необхідно враховувати вищезгадане тлумачення. Основною метою журналістської освіти має стати створення психолого-педагогічних умов для професійно-творчої самореалізації студентів у процесі професійної підготовки.

Творча особистість журналіста розглядається в сукупності рис і якостей, що формують її творчий потенціал. У ст. 25 Закону “Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні” зазначено: “Журналістом редакції друкованого засобу масової інформації... є творчий працівник” [6, с. 18].

Як засвідчують спостереження, сучасний рівень журналістської освіти у ВНЗ під впливом новітніх інформаційних та інструментальних технологій здебільшого не забезпечує належного рівня формування й розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста; об'єктивними факторами, що стримують цей процес, на наше переконання, є такі:

- недостатня вивченість наукового статусу категорії “творчий потенціал майбутнього журналіста” в педагогічній науці;
- відсутність педагогізації професійної підготовки журналістів;

– недостатня увага до процесу формування та розвитку творчої особистості студента в документах про вищу школу в Україні;  
– відсутність у педагогіці журналістики системи наукових поглядів на створення педагогічних умов, пошук шляхів і способів розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього журналіста тощо.

Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього журналіста – це збагачення її професійно значущими рисами; умінням доводити знання до творчого, перетворювального рівня шляхом розвитку загальних творчих сил (мислення, уяви, літературної фантазії, журналістської інтуїції, здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя); здібностями компетентно виконувати журналістські функції та свою соціальну роль у суспільстві.

Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу (І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремінський, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, А. Сущенко, Т. Сущенко та ін.).

Судження про розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста в контексті формування його творчої особистості як суб'єкта сучасного масмедійного простору є продовженням ідей, висловлених у працях А. Бобкова, С. Виноградової, І. Дзялошинського, М. Кіма, В. Олешка, О. Нерух, О. Отич, О. Самарцева, Л. Світич, Ю. Шаповала. Міркування про специфіку журналістської професії як творчої діяльності базуються на положеннях із наукових праць В. Здоровеги, Г. Лазутіної, І. Михайлина, Л. Черникової, В. Ученової та ін.

При розгляді проблеми творчого підходу до виконання професійних функцій і виконання соціальних ролей журналіста та розвитку його конкурентоспроможності використовуються положення з наукових розвідок Ю. Андреевої, А. Марачевої, Л. Світич, І. Фомічової, І. Чемерис, А. Ширяєвої. При аналізі структури творчої особистості майбутнього журналіста використані положення, висловлені в розробках В. Горохова, О. Дорошук та ін.

У сфері наукових досліджень серед характерних рис творчої особистості виокремлюють:

- 1) активність (прагнення розширити сферу своєї діяльності);
- 2) спрямованість (перевага системи певних мотивів, інтересів та переконань);
- 3) ступінь усвідомлення свого ставлення до дійсності, оточуючих людей [12, с. 307];

- 4) ініціативність (франц. initiative, від лат. initium – початок) – “морально-психологічна риса особистості, яка характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій” [2, с. 145];

- 5) толерантність, яка передбачає прагнення досягти взаєморозуміння і злагоди різних установок, орієнтацій і мотивів, не вдаючись до насилля і примусовості, до приниження людської гідності, а використовуючи гуманні, соціально позитивні способи і засоби взаємодії між людьми: діалог, переговори, порозуміння, партнерство, взаємодопомога, співробітництво. Толерантність слугує важливим компонентом (складовою) творчої соціальної взаємодії та творчості загалом [11].

Професіоналізм у педагогіці визначається як “сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придат-

ність людини до виконання професійних функцій” [3, с. 742], як “висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності”, як “результат систематичного підвищення кваліфікації спеціаліста, його творчої активності” [9, с. 638].

За визначення, поданим в “Енциклопедії освіти”, дефініція професіоналізму представлена як “сформована у процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов’язків, які оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи” [3, с. 742].

Специфіка журналістського професіоналізму полягає в особливому способі сприйняття реальності, у вмінні оперативно і творчо реагувати на події життя в усіх сферах, адже, за словами К. Паустовського, бути журналістом – означає бути машиністом машини часу, яка робить мільйон обертів щосекунди.

Професійна творчість журналіста вимагає спеціальної підготовки, активного розвитку творчих і комунікативних здібностей, що забезпечує формування їх професіоналізму, високий рівень творчих досягнень, ефективність майбутньої журналістської діяльності.

Розроблений В. Андрєєвим, В. Загвязинським, Н. Никандровим індивідуально-творчий підхід до проблеми самореалізації особистості передбачає не лише розвиток вихідного творчого потенціалу студентів, а й формування потреби в їх подальшій самореалізації у професійній діяльності.

Розвиток творчого потенціалу особистості студента має бути цілісною педагогічною системою з інноваційними технологіями, спрямованими на формування власної внутрішньої громадянської позиції студента щодо його професійного й особистісного самовдосконалення і творчої самореалізації, що зможе, “з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству” [4, с. 9].

Методологічну основу системного педагогічного дослідження процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів становлять теорія пізнання про єдність, взаємозумовленість і цілісність явищ об’єктивної дійсності; філософські, психологічні та педагогічні положення про діалектичний взаємозв’язок свідомості, самосвідомості та соціального розвитку; концептуальні положення про системний, компетентнісний, філософсько-антропологічний, акмеологічний, суб’єктно-діяльнісний, синергетично-аксіологічний, креативний, людиноцентричний, особистісно орієнтований, професіографічний підходи до розвитку творчої особистості та її самореалізації; філософські, педагогічні та психологічні погляди на сутність творчого потенціалу як резерву творчих можливостей і джерела розвитку особистості, положення про журналістський професіоналізм і журналістську творчість відповідно до вимог сучасного соціуму.

Теоретичну основу вивчення процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів дослідження становлять основоположні державні документи: Конституція України; Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”); “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті”; Закони України: “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про інформацію”, “Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні”, “Про телебачення і радіомовлення”, “Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів”; провідні положення щодо професійної освіти (С. Батишев,

А. Маркова, Н. Ничкало, О. Новиков, Т. Сущенко, А. Субетто, Ю. Татур та ін.); наукові розвідки про гуманізацію професійної освіти (Г. Балл, І. Бех, М. Євтух, В. Кудін, А. Сущенко та ін.); теоретичні положення щодо професіоналізму діяльності (О. Зазакін, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Ю. Поваренков, В. Сластьонін та ін.), праці, присвячені професійній підготовці журналістів (Ю. Андрєєва, С. Виноградова, В. Ворошилов, О. Дорошук, А. Марачева, А. Москаленко, Л. Світич, Т. Тюлюлюкіна, І. Чемерис, Ю. Шаповал, А. Ширяєва та ін.).

Теоретичним підґрунтям дослідження є також концептуальні положення щодо творчості (М. Бахтін, В. Біблер, Дж. Гілфорд, Б. Кедров, О. Лук, І. Маноха, В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, Е. Торранс); теорії особистісного розвитку людини та її творчої активності в процесі діяльності (М. Бердяєв, В. Бехтерев, Л. Божович, Л. Виготський, У. Джемс, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, В. Рибалка, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Ткаченко та ін.); наукові розвідки з розвитку творчого потенціалу (Є. Адакін, Д. Богоявленська, І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, П. Кравчук, В. Кремін'я, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Риндак, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, О. Чаплигін, О. Яковлева та ін.); теоретичні положення щодо професійно-творчого саморозвитку та самореалізації особистості (Б. Анан'єв, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Р. Брушлинський, О. Гура, Л. Мільто, О. Пехота, В. Риндак, Т. Сущенко, В. Фрицюк та ін.); наукові праці про специфіку творчості журналіста та особливості журналістської професії як творчої діяльності (А. Бобков, Р. Бухарцев, В. Горохов, В. Здоровега, М. Кім, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, Г. Мельник, О. Нерух, Д. Прилюк, О. Самарцев, В. Учонова та ін.); судження про формування творчої особистості майбутнього журналіста як суб'єкта сучасного мас-медійного простору (О. Дорошук, І. Дзялошинський, В. Олешко, Л. Світич, Ю. Шаповал та ін.); теоретичні розробки про сутність духовності й духовного розвитку особистості в контексті життєтворчості (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Москалець, Е. Помиткін, Т. Титаренко та ін.); концепції комунікативного підходу до навчання (С. Амеліна, О. Бодальов, Н. Волкова, В. Гриньова, В. Грехнев, В. Кан-Калик, Н. Крилова, О. Кущенко, О. Леонт'єв, С. Мусатов, О. Павленко, В. Сластьонін, І. Тимченко та ін.); провідні положення щодо принципів аксіологічного (Л. Божович, І. Кон, О. Леонт'єв, В. Мясичев, В. Сластьонін та ін.), акмеологічного (А. Бодальов, А. Маслоу, Т. Сущенко), синергетичного (А. Євтодюк, В. Кремін'я), особистісно орієнтованого (І. Бех, В. Кремін'я, С. Максименко, В. Рибалка, Е. Помиткін та ін.) підходів до змісту освітнього процесу.

Основним змістом процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів, на нашу думку, є спрямування їх професійної підготовки на реалізацію соціального замовлення, пов'язаного з формуванням особистості такого журналіста, який здатний до творчої професійної діяльності й безперервного професійного самовдосконалення, до активної творчої самореалізації впродовж життя, що вимагає створення у вищих навчальних закладах професійно-творчого освітнього середовища, оптимізації засвоєння професійних знань і цілеспрямованого збагачення досвіду професійно-творчої самореалізації під час активного журналістсько-творчого навчання й професійного творчого самовираження майбутніх журналістів у процесі позааудиторної роботи, розвиток діалогічної культури, творчої уяви, професійної інтуїції, здатності творчо виконувати свою соціальну роль.

Пріоритетними передумовами формування особистості майбутнього журналіста, самопроекування ним власного життя як процесу безперервного професійного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань є інтенсивний розвиток творчого потенціалу студента у процесі професійної підготовки.

Показником вищого рівня розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів є їх готовність до професійної творчої діяльності, творчий підхід до виконання важливих соціально-професійних функцій.

На наше переконання, в сучасних умовах ефективність розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів можна суттєво підвищити, якщо на основі теоретико-методологічного обґрунтування розробити та впровадити різноаспектну й різнорівневу педагогічну концепцію, експериментально-дослідну модель та науково-методичну систему її поетапного забезпечення за рахунок застосування системно-синергетичного, компетентнісного, акмеологічного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, креативного, людиноцентриського, особистісно орієнтованого, професіографічного підходів до розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів. Сприятиме цьому цілеспрямована внутрішньовузівська підготовка викладачів до створення професійно-творчого журналістського освітнього середовища, розвиток природних творчих здібностей студентів, збагачення досвіду творчої самореалізації майбутніх журналістів у процесі навчання та позааудиторної роботи.

З огляду на те, що третє тисячоліття називають епохою інформаційного прогресу, можна стверджувати, що від журналістського професіоналізму й об'єктивності інформації, від якості виконання журналістами як представниками четвертої влади і провідними комунікаторами своїх професійних функцій і соціальних ролей залежить майбутнє українського суспільства, його стабільність, безпека й авторитет у світі. Адже в демократичній державі журналісти суттєво впливають на формування громадської думки й культури суспільства, цінностей та етичних норм. Якою Україна буде завтра, багато в чому залежить від сучасного рівня професійної підготовки майбутніх журналістів.

Заснований на вказаних концептуальних підходах педагогічний процес можна назвати творчим, системно-синергетичним, а на думку Т. Сущенко [10], – формувально-розвивальним, особистісно орієнтованим процесом взаємного духовного збагачення викладачів і студентів за умов оптимального психологічного клімату відносин, діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості, оскільки, як наголошує науковець, педагогічний процес у вищій школі має стати “процесом взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату взаємостосунків, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості” [10, с. 26].

Таким чином, розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста є процесом збагачення особистості професійно значущими рисами та властивостями, умінням доводити знання до творчого, перетворювального, суб'єктно-виховного рівнів шляхом формування конкретних журналістсько-професійних і особистісних рис, розвитку загальних творчих сил студента (планетарного мислення, уяви, літературної фантазії, журналістської інтуїції, здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя тощо) та професійних здібностей компетентно виконувати журналістські функції і свою соціальну роль у суспільстві.

У процесі професійної підготовки слід формувати у майбутніх журналістів глибоке розуміння того, що університетська освіта – це лише “ключ до дверей оволодіння журналістською професією. А далі – самоосвіта протягом усього творчого життя” [6].

**Висновки.** Майбутнє держави значною мірою залежить від соціальної активності журналістів, від їх творчого підходу до виконання соціальних ролей, від вміння формувати громадську думку на діалогічних засадах і на принципах гуманізму, спрямовувати суспільство на нову якість спілкування.

Посилена соціальна необхідність у творчих журналістах, які формують масову інформацію, зростаюча потреба особистості в розвитку своєї унікальності й цілісності актуалізують значення розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів як передумови їх професіоналізму й готовності до професійно-творчої діяльності. Цей процес має відбуватися з використанням сучасних навчальних технологій на основі особистісно орієнтованого підходу в умовах педагогічно комфортного, максимально наближеного до професійно-журналістського навчального середовища, що сприятиме інтелектуальному розвитку та саморозвитку особистості майбутнього конкурентоспроможного творчого фахівця ЗМІ.

#### Список використаної літератури

1. Аграновский В.А. Вторая древнейшая. Беседы о журналистике / В.А. Аграновский. – М. : Вагриус, 1999. – 416 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Енциклопедія освіти / [акад. пед. наук України] ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зазюн І.А. Педагогіка добра і реалії : навч.-метод. посіб. / І.А. Зазюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Занфірова Т.А. Щодо деяких аспектів глобалізації і духовності / Т.А. Занфірова // Духовність і громадянське суспільство в умовах глобалізації : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції “Андріївські читання” 15 грудня 2011 р. / [за ред. В.М. Огаренка та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 136–138.
6. Москаленко А. Теорія журналістики : навч. посіб. / А. Москаленко. – К. : Ек-сОб, 2002. – 334 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.
8. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
9. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
10. Сущенко Т.И. Вузовский педагогический процесс способствующий формированию национальной творческой элиты / Т.И. Сущенко // Теория и практика управления социальными системами. – Х. : ХПІ, 2002. – № 2. – С. 34–40.
11. Шалин В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость: монография / В.В. Шалин. – Ростов н/Д, 2000. – 356 с.
12. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2013.*



---

**Дяченко М.Д. Концептуальные основы развития творческого потенциала будущих журналистов как предпосылки формирования профессионализма**

*В статье очерчены концептуальные основы развития творческого потенциала будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки, освещены научные взгляды на творческую самореализацию и студента, определены специфические черты журналистского профессионализма.*

**Ключевые слова:** журналист, личность, профессиональное образование, профессионализм, развитие, самореализация, творческий потенциал.

**Diachenko M. The conceptual foundations of the development of the creative potential of future journalists as preconditions of the formation of professionalism**

*The article outlines the conceptual basis for the development of creative potential of future journalists in the process of professional preparation, the scientific outlook on creative self-realization and the student, identified the specific features of journalistic professionalism.*

**Key words:** journalist, personality, professional education, professionalism, development, self-realization of creative potential.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ  
“АДМІНІСТРАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ”**

*У статті обґрунтовано сутність та особливості навчально-виховного процесу зі спеціальності “Адміністративний менеджмент”; розкрито зміст професійної підготовки магістрантів означеної спеціальності з урахуванням випереджальних особливостей.*

**Ключові слова:** випереджальна професійна підготовка, магістранти, навчально-виховний процес, адміністративна діяльність.

Сьогодні постають цілком нові цілі та завдання в підготовці менеджерів до професійної діяльності в процесі базової управлінської освіти. У свою чергу, післядипломна управлінська освіта є окремим напрямом і має враховувати соціально-економічні умови, у яких діє сучасний менеджер, ґрунтуватися на засадах розширення теоретичних знань у всіх аспектах його професійної діяльності, удосконалення вже сформованих професійних умінь та навичок, гармонійного розвитку особистості менеджера як суб’єкта педагогічного процесу.<sup>1</sup>

У наукових працях вітчизняних учених (Л.В. Барановська, Л.І. Бондарєва, Л. Влодарська-Зола, І.Г. Герасимова, Н.Л. Замкова, Н.М. Ушакова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко) система професійної підготовки менеджерів розглядається в різних аспектах. Головними напрямками виступають: дослідження моделі майбутнього управлінця відповідно до вимог сучасності; аналіз змісту професійної підготовки залежно від специфіки управління; диференціація інформаційно-методичного забезпечення професійної підготовки менеджерів; дослідження післядипломної управлінської освіти. Зміст означених напрямів свідчить про те, що сьогодні відбувається оновлення цілей і завдань у підготовці менеджерів до професійної діяльності в процесі базової управлінської освіти та її вдосконалення в ході здобуття другої вищої освіти з менеджменту. Педагогічні здобутки з означеної проблеми вказують на те, що більшість досліджень процесу професійної підготовки менеджерів проведено в контексті формування та розвитку їх професійної компетентності, професійно важливих якостей і професійної культури.

**Мета статті** – ґрунтовне вивчення особливостей підготовки за спеціальністю “Адміністративний менеджмент”, її змісту та ролі в підвищенні кваліфікації сучасних управлінських кадрів.

Аналіз професійної діяльності менеджера засвідчує, що в ній суттєво зростає роль людського фактора, відбуваються якісні зміни в характері і змісті управлінських функцій. Саме тому професійну підготовку менеджера визначають, з одного боку, специфіка його професійної діяльності, а з іншого – його особистість, яка реалізує цю діяльність.

Окрім того, удосконалення професійної підготовки менеджерів є актуальною проблемою, зокрема в контексті дослідження другої вищої освіти з мене-

джменту як форми підвищення кваліфікації управлінських кадрів шляхом поглиблення, розширення й оновлення їх професійних знань, умінь і навичок у процесі професійного навчання.

У рамках нашого дослідження об'єктом є професійна підготовка зі спеціальності "Адміністративний менеджмент". У свою чергу, специфіка адміністративної діяльності визначає зміст професійної підготовки менеджерів цієї сфери. Організація всього навчально-виховного процесу з майбутніми магістрами адміністративного менеджменту ґрунтується на підготовці фахівців, які здатні ефективно вирішувати складні прикладні проблеми в галузі управління, функціонування та розвитку соціальних систем різного характеру і призначення. Професійна підготовка здійснюється на засадах практичної спрямованості на діяльність у конкретній сфері та передбачає проходження цільової управлінської практики у формі стажування з наступною підготовкою й публічним захистом випускної кваліфікаційної роботи.

Сучасний процес навчання є досить складним і визначається педагогами по-різному, але набір ознак лишається незмінним [5]: 1) двосторонній характер; 2) спільна діяльність суб'єкта та об'єкта навчального процесу; 3) керівництво з боку суб'єкта навчального процесу, що спрямовано на об'єкт; 4) спеціальна планомірна організація навчального процесу та подальше управління ним; 5) цілісність і єдність усіх систем, що забезпечують досягнення мети навчального процесу; 6) перебіг процесу навчання відповідно до закономірностей вікового розвитку об'єктів; 7) реалізація суб'єктом навчання заходів з управління розвитком та виховання об'єктів навчального процесу.

Аналіз наведених ознак дає змогу визначити процес навчання як складну систему взаємодії суб'єкта та об'єкта, що має на меті розвиток тих, хто вчиться у всіх напрямках у процесі навчання. У свою чергу, ефективність навчально-виховного процесу в умовах другої вищої освіти, зокрема з адміністративного менеджменту, зумовлена кількома факторами: 1) метою цієї специфічної форми освіти; 2) системою принципів, на яких вона ґрунтується та реалізується; 3) змістом, що враховує практичний досвід і специфіку професійної діяльності тих, хто навчається; 4) раціональною організацією педагогічного процесу як цілісної системи взаємодії у рамках суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом; 5) застосуванням ефективних форм, методів, засобів і технологій навчання, що забезпечують досягнення поставленої мети відповідно до визначених принципів.

Таким чином, розглядаючи двосторонній характер навчально-виховного процесу за спеціальністю "Адміністративний менеджмент", слід визначити та проаналізувати діяльність суб'єкта – педагога та суб'єкта – того, хто навчається з цієї спеціальності [3] (див. табл.).

Аналіз змісту таблиці свідчить, що характер взаємодії викладача та майбутнього менеджера адміністративної діяльності в навчальному процесі зумовлений специфікою професійної підготовки за означеною спеціальністю, її метою та завданнями. Окрім того, двосторонній характер взаємодії педагога й майбутніх менеджерів адміністративної діяльності зумовлює необхідність зворотного зв'язку, наявність якого визначає ефективність діяльності системи взаємодії суб'єктів навчального процесу, а отже, необхідність організації такої взаємодії. Організація будь-якого процесу передбачає реалізацію дій, що зорганізують певну сукупність об'єктів, навіть різної природи, у єдину систему, яка планомірно функціонує.

**Характеристика взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу  
зі спеціальності “Адміністративний менеджмент”**

| Діяльність викладача   | Діяльність майбутнього менеджера адміністративної діяльності  |
|--|---|
| Конкретизація цілей навчання з означеної спеціальності:<br>– підвищення рівня професійної компетенції управлінських кадрів;<br>– розширення теоретичних знань, розвиток умінь і навичок з адміністративної діяльності;<br>– розвиток професійно важливих особистісних якостей майбутніх менеджерів адміністративної діяльності | Розвиток мотивації щодо корекції власного стилю професійної діяльності у майбутніх менеджерів адміністративної діяльності у процесі навчання                                  |
| Ознайомлення магістрантів з особливостями та специфікою адміністративної діяльності  | Засвоєння студентами-менеджерами знань адміністративної діяльності  |
| Управління процесом самостійної пізнавальної діяльності студентів зі:<br>– здобуття, усвідомлення та конкретизації теоретичних знань щодо сутності адміністративної діяльності;<br>– розвитку професійних умінь відповідно до змісту адміністративної діяльності   | Аналіз, синтез, зіставлення, систематизація власних знань і вмінь студентами у процесі самостійної пізнавальної діяльності  |
| Управління процесом пізнання магістрантами закономірностей та законів розвитку та функціонування процесу управління та менеджменту, зокрема в адміністративній діяльності  | Пізнання закономірностей та законів розвитку й функціонування суб'єкта управління в рамках адміністративної діяльності, розуміння магістрантами причинно-наслідкових зв'язків |
| Управління процесом інтеграції здобутих теоретичних знань та практичного досвіду професійної діяльності у сфері управління   | Систематизація та узагальнення здобутих теоретичних знань, актуалізація їх застосування у професійній діяльності у сфері управління   |
| Організація:<br>– стажування як форми практичної підготовки;<br>– підготовки випускної кваліфікаційної роботи магістра   | Виконання майбутніми менеджерами адміністративної діяльності завдань стажування та підготовки випускної кваліфікаційної роботи магістра                                       |
| Перевірка, оцінювання динаміки знань та професійних умінь у майбутніх менеджерів адміністративної діяльності шляхом застосування традиційних та сучасних методів навчання та психолого-педагогічної діагностики  | Самоконтроль, самодіагностика динаміки знань та професійних умінь майбутніми менеджерами адміністративної діяльності у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності  |

На нашу думку, така організація навчально-виховного процесу та впровадження принципів випереджальної освіти у професійну підготовку з означеної спеціальності дає змогу готувати управлінські кадри, що відповідають вимогам сучасного розвитку суспільства та виробництва.

Загалом, як зазначає О.Є. Висоцька [2], концепція випереджальної освіти передбачає перебудову змісту і методології навчального процесу у всіх ланках системи освіти таким чином, щоб вона стала здатною до вчасної підготовки людей до нових умов існування, дати їм такі знання й уміння, які дали б змогу не тільки успішно адаптуватися в новому соціальному та інформаційному середовищі, а й активно впливати на нього в інтересах збереження й подальшого гармонійного розвитку людського суспільства та навколишньої природи.

Випереджальна освіта насамперед зорієнтована на такі умови професійної діяльності, у яких має працювати майбутній фахівець. Адже темпи сьогоденного науково-технічного прогресу такі, що знання старішають протягом 3–5 років. Саме тому система випереджальної освіти повинна радикально відрізнятися від системи підтримувальної освіти [1, с. 323].

У контексті нашого дослідження випереджальний характер професійної підготовки магістрантів означеної спеціальності передбачає корегування компонентів навчально-виховного процесу й системи взаємодії суб'єктів з метою активізації самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, на кожному етапі. Така ситуація передбачає врахування особливостей професійної діяльності тих, хто навчається, тобто майбутніх менеджерів адміністративної діяльності, а саме: готовності діяти з високим ступенем невизначеності; гнучкості у прийнятті рішень; прагнення до реалізації нововведень; постійної спрямованості на пошук нестандартних шляхів вирішення складних завдань; творчого підходу до впровадження конструктивних рішень у процесі діяльності організації; спрямованість професійної діяльності на управління соціальними системами тощо.

У свою чергу, спеціальна організація навчально-виховного процесу передбачає: забезпечення професійної спрямованості та проблемності навчально-виховного процесу; організацію педагогічної взаємодії на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин; використання активних методів навчання, інноваційних дидактичних технологій; застосування особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання; відповідне наукове і методичне забезпечення навчально-виховного процесу.

Як було зазначено вище, напрям професійної діяльності майбутнього менеджера адміністративної діяльності та специфіка другої вищої освіти зумовлюють цілісність педагогічного процесу загалом, його побудову на засадах системи “викладач – студент” за умов суб'єкт-суб'єктних відносин і необхідних прямих та зворотних зв'язків, а також використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій.

Важливим моментом нашого дослідження є те, що суб'єкти педагогічного процесу – це студенти спеціальності “Адміністративний менеджмент”, які в більшості є керівниками різних ланок управлінської ієрархії, що прагнуть підвищити свій кваліфікаційний рівень. Як свідчить аналіз проведених бесід із потенційними студентами [3], метою їх навчальної діяльності є накопичення обсягу управлінських знань та обов'язкове вдосконалення на їх основі професійних умінь, що вже сформовані. Тому організація навчально-виховного процесу з майбутніми фахівцями означеного напряму ґрунтується на підготовці фахівців, здатних вирішувати складні прикладні проблеми в галузі управління соціальними системами різного характеру і призначення.

Професійна підготовка здійснюється на засадах практичної спрямованості відповідно до змісту професійної діяльності тих, хто навчається (державне управління або управління підприємствами та організаціями різної форми власності).

Слід також зазначити важливість професійно орієнтованого змісту навчання, що зумовлює ефективність підвищення кваліфікації управлінських кадрів у процесі професійної підготовки за спеціальністю “Адміністративний менеджмент” заочною та заочною формами навчання. У такому контексті важливим моментом стає процес формування професійно орієнтованого змісту навчання, що зумовлений суспільними потребами та особистісними потребами й мотивами суб’єктів адміністративної діяльності.

Отже, важливим моментом професійної підготовки магістрантів означеної спеціальності стає обґрунтованість застосування інноваційних форм, методів та засобів навчання відповідно до специфіки адміністративної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, можна констатувати, що випереджальна професійна підготовка магістрантів зі спеціальності “Адміністративний менеджмент” передбачає: по-перше, удосконалення організації навчально-виховного процесу з метою активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів; по-друге, корегування форм, методів і засобів навчання відповідно до специфіки адміністративної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для вузів / А.М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 436 с.
2. Висоцька О.Є. Концептуальні засади випереджаючої освіти для сталого розвитку / О.Є. Висоцька // Дніпропетровська обласна педагогічна газета. – 2009. – № 21 (30) – С. 6.
3. Воробйова Є. В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутніх менеджерів адміністративної діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Є.В. Воробйова. – Харків, 2010. – 264 с.
4. Воробйова Є.В. Друга вища освіта як засіб підвищення кваліфікації управлінських кадрів / Є.В. Воробйова, Н.В. Підбуцька // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сушенко (голова) та ін.]. – Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2007. – Вип. 44 – С. 127–130.
5. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 – 574 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

---

#### **Игнатюк О.А., Воробьева Е.В. Особенности опережающей профессиональной подготовки магистрантов специальности “Административный менеджмент”**

*В статье обоснована сущность и особенности учебно-воспитательного процесса по специальности “Административный менеджмент”; раскрыто содержание профессиональной подготовки магистрантов указанной специальности с учетом опережающих особенностей.*

**Ключевые слова:** опережающая профессиональная подготовка, магистранты, учебно-воспитательный процесс, административная деятельность.

#### **Ignatuk O., Vorobyeva Y. Features advanced training undergraduates majoring “Administrative Management”**

*In the article the nature and characteristics of the educational process in the specialty “Administrative Management”, disclosed the contents of this training undergraduates majoring in view advanced features.*

**Key words:** *advance training, graduates, educational process, administration.*

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРІОРИТЕТ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено актуальній проблемі визначення ролі системи вищої медичної освіти у формуванні в студентів культури толерантності як однієї з найважливіших умов ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця. Визначено поняття “культура толерантності”, особливості її виховання. Розглянуто питання полікультурної освіти студентів вищих медичних навчальних закладів, формування в них активної життєвої позиції.*

**Ключові слова:** культура толерантності, майбутні фахівці, полікультурна освіта, активна життєва позиція, вищий медичний навчальний заклад.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що в ХХІ ст. толерантність стала не лише однією з моральних основ світового співтовариства, а і ключовим поняттям для розуміння політичних, економічних, соціокультурних процесів і тенденцій у сучасній освіті, тому що “соціальне замовлення суспільства на сучасному етапі передбачає формування самостійної, ініціативної особистості фахівця, як людини культури” [1].<sup>1</sup>

У Декларації принципів толерантності, прийнятої генеральною Конференцією ЮНЕСКО в 1995 р. зазначено: “Толерантність – це те, що уможлиблює досягнення миру й приводить від культури війни до культури миру”. Толерантність часто є важливою складовою структури творчої взаємодії й творчості взагалі [2]. А тому необхідно підтримати думку В. Таланова про те, що “виховання культури терпіння (толерантності) і згоди має стати найважливішою із провідних проблем освіти століття, що настає” [3].

При вивченні цього питання звернулися до праць А. Асмолова, С. Бондирева, С. Братченко, які займаються розробкою проблем психології толерантності, а також праць щодо педагогіки толерантності Є. Галицького, В. Гурова, Л. Дудінової, О. Клепцової, І. Кузнецової, Л. Лозинської, Л. Мітіної та ін. Також цікавими є праці Н. Асташової, А. Батаршева, О. Желнович, А. Погодіної, Г. Солдатової, С. Соловйової, С. Щеколдіної та інших, у яких висвітлено питання визначення показників толерантності.

**Мета статті** – визначити ролі системи вищої медичної освіти у формуванні в студентів культури толерантності як однієї з найважливіших умов ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Формування професійної культури в процесі підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів передбачає зміну ціннісних світоглядних орієнтацій у майбутніх фахівців. Пошук нового якісного стану тих, хто навчається, вимагає ініціативної, заповзятливої, обдарованої особистості, здатної генерувати нові ідеї, цінності, технології.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що дипломований лікар-фахівець повинен дотримуватися етичних правил і норм суспільства, виявляти зацікавленість до людей і мати такі якості, як духовність, толерантність тощо.



Так, В. Шадриков [4] вважає, що одним із завдань сучасної освіти є виховання особистості з неідеологізованим мисленням, тобто особистості конструктивно мислячої, такої, що допускає множинність істин і вважає це природним явищем, особистості, яка поважає позицію іншого, особистості терплячої, моральної. Підтримуючи цю точку зору, Л. Попов [5] вважає, що стрижнем усього виховання є процес формування моральної культури, без оволодіння основами якої важко уявити собі “класного фахівця”, у якого моральна культура стає одним із основних компонентів професійної культури. В. Айнштейн [6], досліджуючи проблему виховання у ВНЗ, наголошує на вихованні моральної особистості, під якою розуміє особистість, що володіє високими моральними якостями, громадянськістю, толерантністю.

Толерантність виражається у прагненні досягнути взаємоповаги, розуміння й узгодження різнорідних інтересів і думок без застосування тиску, переважно методами пояснення й переконання [7].

У своєму дослідженні А. Погодіна стверджує, що позитивній толерантності відповідають три типи взаємодії. Перший тип – це діалог, в якому виявляється індивідуальність і пізнається своєрідність іншого. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційний та когнітивний компоненти, які можна охарактеризувати високим рівнем емпатії, відчуттям партнерства, здатністю прийняти людину такою, якою вона є, відсутністю стереотипності в сприйнятті інших, гнучкістю мислення, а також умінням визначити свою індивідуальність, адекватно оцінювати себе. Другий тип взаємодії – співпраця, що передбачає спільне визначення цілей діяльності, її спільне планування та розподіл сил. Цей рівень толерантної поведінки характеризується такими ознаками, як: контактність, доброзичливість, відсутність тривожності, мобільність дій, ввічливість, соціальна активність. Третім видом взаємодії є опіка, що передбачає турботу, яка не принижує достоїнства того, кого опікують. Такий вид взаємодії сумісний із поняттям толерантності в тому випадку, якщо обидві сторони сприймають і терпляче ставляться одна до одної [8].

О. Желнович, досліджуючи проблеми виховання толерантності у студентів ВНЗ, визначає такі її показники: когнітивний (прояв плюралізму думок і оцінок, відсутність стереотипів, гнучкість і критичність мислення); емоційний (емоційна стабільність, доброзичливість, увічливість, терпимість, чуйність, високий рівень емпатії, здатність до рефлексії, усвідомлення власних переживань); поведінковий (прояв толерантності у висловлюваннях і відстоювання власної позиції як точки зору, толерантне ставлення до висловлювань інших, уміння домовлятися та взаємодіяти з іншими, конструктивна поведінка в напружених ситуаціях) [9].

Також аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що метою сучасної освіти є формування такої якості особистості, як “соціокультурна толерантність”, яка є моральною якістю особистості, що характеризується терплячим ставленням до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної чи культурної належності, терпимості до протилежних поглядів, звичок. Соціокультурна толерантність є ознакою впевненості в собі й свідомості, надійності власних позицій, ознакою відкритого для всіх ідейного плину, що не боїться порівняння з іншими точками зору й не уникає духовної конкуренції.

Для формування соціокультурної толерантності студентів вищих медичних навчальних закладів важливим є творче застосування принципу толерантно-

сті у всіх соціальних відносинах, особливо у відносинах студента й викладача, що надалі знаходить своє відображення у відносинах лікаря й пацієнта.

При цьому важливо підтримати твердження Ю. Лотмана про те, що в реалізації принципу толерантності не повинно бути діалогу на рівних. Учений, характеризуючи специфіку університетської освіти щодо відносин викладачів і студентів, зазначав: “Тут немає верху й низу – учителів і учнів – тут усі колеги, тобто люди, які працюють разом. Адже робота вищого навчального закладу полягає в співробітництві, тобто коли одні прагнуть вчитися, а інші їм допомагають у цьому...” [10].

Аналіз педагогічних джерел засвідчує, що низка авторів убачає загострення проблеми відносин викладача й студента вищого медичного навчального закладу, яка полягає в тому, що домінуючою фігурою в освіті залишається педагог імперативного типу, котрий не відповідає до духу часу й сучасної культури.

Творче використання принципу толерантності в процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин.

Встановлено, що принцип толерантності, який використовується в межах системно-ціннісного підходу в “педагогіці співробітництва”, “педагогіці співтворчості”, спрямований на встановлення контакту педагога й студента, оскільки немає іншого механізму, щоб добитися від вихованця певної морально-деонтологічної поведінки.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що концепція “педагогіки співробітництва”, “педагогіки співтворчості” передбачає взаємну потребу й інтерес до спільної діяльності, інформаційне збагачення, посилення особистісного впливу й чарівності викладача в межах сучасних педагогічних технологій [11].

Встановлено, що гарний викладач є для студента еталоном, ідеалом його майбутньої гуманної медичної професії. Він має можливість, впливаючи в тому числі й невербальними методами, створити передумови для формування основ клінічного мислення, прийомів практичних дій, методів реалізації деонтологічних, толерантних принципів.

Аналіз досліджень засвідчує, що студенти невисоко оцінюють професійні та педагогічні якості деяких викладачів, рівень їхньої творчості й комунікативних навичок в аспекті толерантності. Більшість із них вважає, що якість викладання сьогодні мало відповідає вимогам часу. Деякі зазначають, що у викладачів відсутні такі якості, як уміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні, безкорисливість, інтерес до особистості студента, уміння створити обстановку довіри, терпимості до іншої людини, не вистачає демократичного стилю управління, уміння з гумором поставитися до окремих аспектів педагогічної ситуації, тобто самі викладачі часто нетерпимі до інших [12]. А тому в аспекті розвитку культури толерантності викладачеві необхідно вписатися у сучасну соціокультурну ситуацію, ідучи шляхом самовдосконалення, тому що навчити можна лише власним прикладом.

Вважаємо, що лише гуманізація й гуманітаризація освіти у вищому медичному навчальному закладі забезпечує толерантність у вихованні студентів, оскільки гуманітарні знання є основою гуманістичних переконань, які, у свою чергу, реалізуються у гуманній лікарській практиці при реалізації принципу толерантності. Розгляд толерантності як одного з принципів навчання передбачає

аналіз її формування в освітньому процесі в ході формування професійної культури майбутнього лікаря.

Виховання толерантності має багатоплановий характер і в умовах поліетнічності, полікультурності й поліментальності населення України не може не набувати характеру полікультурної освіти. Серед конкретних завдань полікультурної освіти визначимо такі: глибоке й усебічне оволодіння студентами культурою свого народу як неодмінна умова інтеграції в інші культурні утворення; формування в майбутніх лікарів уявлень про розмаїття культур у світі й Україні, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції в культуру інших народів; розвиток умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур; виховання студента в дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Зміст освіти при вивченні загальних навчальних курсів дає студентові можливість засвоїти такі основні поняття й категорії полікультурної освіти, як: самобутність, унікальність, культурна традиція, духовна культура, етнічна ідентифікація, національна самосвідомість, світова культура, загальне коріння культур, розмаїття культур, відмінності між культурами, взаємовплив культур, міжкультурна комунікація, культурна конвергенція, культура міжнаціонального спілкування, конфлікт, культура світу, взаєморозуміння, згода, солідарність, співробітництво, ненасилля, толерантність тощо.

Згідно з положеннями документів ООН і ЮНЕСКО, навчання культури світу означає побудову й розвиток соціальних відносин, заснованих на принципах свободи, справедливості, демократії, терпимості й солідарності, відмови від будь-яких видів насилля [2]. Вважаємо, що цей тип соціальних відносин передбачає запобігання конфліктам на ранній стадії їх розвитку за допомогою ліквідації або мінімізації причин, які їх породжують, шляхом установа діалогу.

Полікультурна освіта описує соціальний феномен, що відповідає потребам самореалізації й культурної ідентифікації людини в новій відкритій соціокультурній ситуації. Основного значення в полікультурній освіті набуває виховання в студентів культури міжнаціонального спілкування, толерантності, діалогічності відносно інших культур, у тому числі трансляції національних культур у сфері освіти з відбором змісту й традицій, що мають тенденції до відкритості, а не замкнутості етносоціуму.

Неадекватне визначення студентами ознак і суті толерантності призводить до неправильного уявлення про необхідність володіння цією якістю особистості в усіх ситуаціях спілкування у полікультурному освітньому просторі.

Вважаємо, що при формуванні професійної культури майбутнього лікаря необхідно використовувати технології “Я-висловлення” і “Формула зведених мостів” [13]. Їх зміст ґрунтується на принципі “тут і зараз” і розкривається в такій моделі:

1. Усвідомлювати переживання, що відбувається зараз, напруження конкретного моменту. Виділяються три типи усвідомлення: усвідомлення думок – думка, аналіз, інтерпретація, роздум, судження; почуттєве усвідомлення – фіксація зовнішніми органами почуттів інформації, що надходить; тілесне усвідомлення – це увага до всіх внутрішніх відчуттів, що йдуть від внутрішніх органів, м’язів.

2. Схема “Я-висловлення” включає три блоки: ситуація – почуття – причина:

– опис ситуації, що викликає напруження (коли я замислююся над...; якщо я бачу, що...; у випадку, коли я зустрічаюся з тим, як...);

- точна назва свого відчуття в цій ситуації (я відчуваю як...; мені непріємно, що...; у мене виникає занепокоєння...);
- назва власного розуміння причин цього напруження, відчуття, конфліктної ситуації.

Усвідомлення власних почуттів у напруженій ситуації і їх вираження у формі “Я-висловлення” дає змогу конструктивно змінити не лише власне ставлення до ситуації, але й ставлення співрозмовника, партнера. “Я-висловлення” знімає відчуття обвинувачення й необхідність захисту або виправдання, спрямовуючи зусилля на спільний пошук вирішення ситуації; дає можливість висунути й відстояти свою позицію, сказати “ні” і залишитися після цього партнерами, колегами, зберегти ділові відносини, приводить до конструктивного розвитку й вирішення конфлікту.

Освоєння студентами технологій толерантності має позитивний стимулювальний вплив і стає імпульсом для освоєння й прийняття моделей самовиховання культури світу в них у полікультурному освітньому середовищі.

Кризові процеси сучасності вимагають конкретизації ідеалів загального добра, створення нової сучасної теорії загального блага. У демократичному суспільстві етичний компонент патріотизму змінюється правовим елементом громадянськості в межах толерантності. Аналіз наукових джерел засвідчує, що в суспільстві з органічною солідарністю й диференціацією індивідів виникає проблема підтримки колективної свідомості, за відсутності якої виникає суспільна дезінтеграція.

Необхідно зазначити, що толерантність – це не поступка, полегшення або потурання, а активна життєва позиція студента, заснована на вмінні визнавати іншу думку.

Формування активної життєвої позиції студента в процесі формування професійної культури, на нашу думку, є основною метою розвитку його особистості в період підготовки у вищому медичному навчальному закладі. “Життєва позиція особистості – це спосіб її включення в життєдіяльність суспільства; сукупність поглядів, переконань, соціально значущих, насамперед, професійних умінь і відповідних їм дій особистості, що реалізують її ставлення до навколишнього світу” [14].

На думку Б. Ананьєва, життєва позиція є системою ставлень особистості до суспільства в цілому й спільностей, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе [15]. С. Рубінштейн зазначав: “Життєва установка особистості – це позиція, яку вона займає, що полягає в певному ставленні до цінностей, цілей або завдань і виражається у виборчій мобілізованості й готовності до діяльності, спрямованої на їх здійснення” [16].

У своєму дослідженні М. Тараришкіна під життєвою позицією розуміє спосіб включення особистості в життєдіяльність суспільства; сукупність поглядів, переконань, соціально значущих, насамперед, професійних умінь і відповідних їм дій особистості, що реалізують її ставлення до навколишнього світу. Життєва позиція – це єдність духовного й практичного (слова й справи, задуму й учинку, мотиву й дії), що стає принципом аналізу життєдіяльності особистості як суб’єкта суспільних дій. Життєва позиція і є та категорія та характеристика особистості, через яку цей принцип реалізується [12].

Отже, життєва позиція – не окремий учинок або дія, а сукупність типових, тобто це не ситуативна поведінка, що залежить більш від зовнішніх чинників, а часто повторюваний спосіб життєдіяльності.

У своїх дослідження Н. Кузьміна виділяє класифікацію рівнів активності життєвої позиції [17]: активна життєва позиція – соціальна ініціатива, творча діяльність, сумлінна робота, що сприяє вирішенню суспільних суперечностей, розширенню можливостей і розвитку сутнісних сил людини; життєва позиція середнього рівня – відповідальне ставлення до своїх обов'язків, у цілому продуктивна діяльність. Активність має, як правило, однобічний характер, не виходить за межі нормативних завдань – “від і до”; пасивна життєва позиція з позитивним духовним потенціалом – низький рівень активності, але утримуючий імовірність ініціативи, соціальну досвідченість, конформність на здоровішій основі, добрі наміри, не підкріплені знаннями, навичками й уміннями; пасивна життєва позиція з негативним духовним потенціалом – низький рівень активності, інертність, скептичність, конформізм на основі соціальних розчарувань, професійних зривів, навіть образ, починає проступати тенденція розмивання соціально значущих якостей; негативна життєва позиція, що характеризується псевдоактивністю різної інтенсивності: кар'єризм, демагогія, бюрократизм, порушення трудової й суспільної дисципліни.

Отже, можна говорити про сформованість тієї чи іншої особистісної якості студентів лише при постійно повторюваних однотипних моделях поведінки, що виявляються на підсвідомому рівні.

Також у період навчання майбутніх медиків дуже важливо сформувати в них основні цілісні професійні знання, уміння й навички, клінічне мислення як орієнтир лікарської діяльності, і морально-деонтологічні якості лікаря як базові характеристики гуманіста-професіонала. Тоді виявлення активної життєвої позиції особистості студента-медика дасть йому змогу вписатися у життєдіяльність суспільства й стати його значущою складовою.

**Висновки.** Отже, творче використання принципу толерантності в освітньому процесі вищого медичного навчального закладу з урахуванням нових підходів до технології педагогічного процесу й у межах культуротворчого аспекту стає запорукою ефективності навчання й створює сприятливі умови для подальшого поширення в інші сфери соціальних відносин, у тому числі й у відносини пацієнта й лікаря.

#### **Список використаної літератури**

1. Образование в поисках человеческих смыслов / [под ред. Е.В. Бондаревской]. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1995. – 216 с.
2. О понятии “толерантность” [Электронный ресурс] // Горячая линия по правам человека : сайт. – Режим доступа: <http://www.linia.org/doc/law/dekl.htm>.
3. Таланов В. Педагогика толерантности / В. Таланов // Высшее образование в России. – М., 2001. – № 5. – С. 41.
4. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 10–15.
5. Попов Л.М. Воспитание без этики? / Л.М. Попов // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 55.
6. Айнштейн В. О проблеме воспитания в вузе / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 75–82.
7. Зиновьев Д.В. Социально-психологический портрет студента в контексте толерантности [Электронный ресурс] / Д.В. Зиновьев. – Режим доступа: <http://www.lib.sibstu.kts.ru/paradigma/>.
8. Погодина А.А. Толерантность: Термин. Позиция. Смысл. Программа / А.А. Погодина // История: приложение к газете “Первое сентября”. – 2002. – № 11. – С. 4–7.

9. Желнович О.В. Воспитание толерантности студентов вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Желнович. – Бийск, 2010. – 22 с.
10. Шалин В. Образование и формирование культуры толерантности [Электронный ресурс] / В. Шалин // Первое сентября. – 2002. – № 11. – Режим доступа: [www.1september.ru/ru/his/2002/11/3](http://www.1september.ru/ru/his/2002/11/3).
11. Дианкина М.С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (Психолого-педагогический аспект) / М.С. Дианкина. – М., 2002. – 256 с.
12. Тарарышкина М.А. Формирование профессионально-личностной культуры студентов в образовательном процессе высшей медицинской школы : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Тарарышкина. – М., 2007. – 179 с.
13. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя [Электронный ресурс] / В.А. Цикин. – Режим доступа: <http://synergetics.org.ua/pics/ph-4.html>.
14. Дианкина М.С. Нравственное воспитание студентов в медицинских вузах РСФСР / М.С. Дианкина, Е.А. Данько // Деонтологическое воспитание в медицинском вузе / [под ред. А.И. Федина]. – М., 1998. – С. 17–25.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968. – 336 с.
16. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
17. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985. – 84 с.

*Стаття надійшла до редакції 11.02.2013.*

---

**Исаева О.С. Формирование культуры толерантности студентов как приоритет высшего медицинского образования**

*Статья посвящена актуальной проблеме определения роли системы высшего медицинского образования в формировании у студентов культуры толерантности как одного из самых важных условий эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста. Определено понятие “культура толерантности”, особенности ее воспитания. Рассмотрены вопросы поликультурного образования студентов высших медицинских учебных заведений, формирования у них активной жизненной позиции.*

**Ключевые слова:** культура толерантности, будущие специалисты, поликультурное образование, активная жизненная позиция, высшее медицинское учебное заведение.

**Isayeva O. Forming a culture of tolerance of students as the priority of higher medical education**

*Article is devoted to the problem of defining the role of the medical education system in the formation of the students' culture of tolerance as one of the most important conditions for effective professional activity of future specialist. Defined the concept of a “culture of tolerance”, especially its education. The problems of multicultural education of students of higher medical schools, formation of their active life position.*

**Key words:** culture of tolerance, future professionals, multicultural education, active life, medical school.

### ФОРМУВАННЯ УСТАНОВКИ СТУДЕНТІВ НА АКТИВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

*У статті обґрунтовано цінність установки у процесі формування потреби у професійному самовдосконаленні студентів ВНЗ, презентовано систему засобів педагогічного впливу, яка сприяє формуванню установки на активне професійне самовдосконалення.*

**Ключові слова:** професійне самовдосконалення, установка, студенти вищих технічних навчальних закладів.

Процеси гуманізації вищої освіти визначають основні цілі щодо формування активної життєвої позиції особистості. Позиція людини стосовно явищ дійсності є зумовленою змістом її ціннісних орієнтацій, які виявляються у певних установках. Оскільки формами прояву цінностей є навчання, спілкування, професійна діяльність, праця, спорт, дослідницька діяльність, вірогідно, що в результаті педагогічного впливу на особистість можна налаштувати її на активне формування професійного самовдосконалення згідно з моральними і пізнавальними цінностями, пов'язаними з майбутньою професією.<sup>1</sup>

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність формування установки на професійне самовдосконалення студентів ВНЗ.

Проблема формування відповідної установки щодо майбутньої діяльності, морального сприйняття певних явищ дійсності висвітлено у багатьох наукових психологічних працях. Так, А. Парангішвілі зазначає, що “установка, являючи собою готовність до діяльності, виступає в цих процесах як особливість суб'єкта діяльності, існує остільки, оскільки він “організується” не в момент діяльності, а підготовлений до неї. Разом з тим установка нерозривно пов'язана з діяльністю: вона, як готовність до діяльності, є моментом останньої” [3, с. 15]. І. Бжалава, прихильник цілісного підходу до установки, вважає, що сама установка, як одна з форм прояву спрямованості особистості, пов'язана з досягненням конкретної мети. Вона об'єднує у собі мету, активність, потреби, мотиви, тобто виконує інтегративну функцію [1]. Д. Узнадзе до сказаного вище додає, що установка лежить в основі поведінки особистості, тобто вона виконує функцію мотивації [4].

Із педагогічної позиції ми розглядаємо установку як мету роботи викладача щодо формування відповідного ставлення особистості до визначеного виду діяльності; як позицію особистості фахівця до своєї професійної діяльності; як вибір умов і способів діяльності для формування відповідної готовності. Установка, її формування виступають процесуальним елементом формування спрямованості особистості. Наставничий рівень – більш високий етап розвитку педагогічного процесу й особистості, тому що “він пов'язаний з формуванням уявлень про спрямовану діяльність, мотивацією цієї діяльності, вибором принципів досягнення педагогічних цілей” [2, с. 32].

У процесі спрямованості пізнавальної діяльності студентів на професійну підготовку взагалі та самовдосконалення зокрема керувалися тим, що установка

являє собою готовність до діяльності та лежить в основі поведінки особистості, тобто виконує функцію мотивації.

Завданням викладача було організувати взаємодію зі студентами на основі принципів співробітництва таким чином, щоб досягти сформованості певної позиції майбутнього фахівця до професійної діяльності взагалі й до процесу підготовки до неї зокрема. Таким чином, викладач мав дібрати такі умови і способи педагогічного впливу, щоб у студента сформувалась готовність до професійної діяльності.

Зазначимо, що ми намагалися досягти сформованої установки на майбутню професійну діяльність на основі формування установки на пізнавальну діяльність, яка є найактивнішою серед інших видів діяльності у навчальному процесі вищої школи. Однак при цьому керувалися тим, що значущість результатів пізнавальної діяльності слід обґрунтовувати їх соціальною перспективою, тобто студент має упевнитись, що його діяльність у пізнанні нового буде сприятливою для особистого розвитку в майбутній професії, принесе йому користь у майбутньому.

Насамперед формування установки на професійну діяльність виявлялося у професійній активізації безпосередньо в процесі читання викладачами ВНЗ курсу “Вступ до спеціальності” (ознайомлення зі змістом спеціальних дисциплін, обґрунтування актуальності фахової підготовки у сучасному економічному середовищі, налаштування студентів на набуття необхідних знань і умінь, що вимагає майбутній фах). Висловлювання студентів щодо їхньої обізнаності в особливостях професії після вивчення дисципліни свідчили, що більшість із них до вивчення курсу “Вступ до спеціальності” мала адекватне уявлення про майбутній фах. Водночас слід зазначити, що низка студентів зневірилась у правильності особистого професійного вибору, пояснюючи це тим, що “коли б знали, про що конкретно буде йтись у змісті фахових дисциплін, ніколи б не обрали цю спеціальність”. Таким чином, визначаємо, що установка на професійну діяльність певним чином залежить від адекватності уявлень про майбутню професію та змісту реальної пізнавальної діяльності у процесі опанування спеціальності.

Ефективним способом сформувати у студентів необхідну установку на професійну діяльність вважаємо створення образу ідеального фахівця, що сприяє наслідуванню у досягненні студентом успішності поважної для нього людини. Із цією метою організовували виховні заходи (у межах кураторського часу – два рази на місяць). Одним із дієвих заходів були зустрічі з видатними фахівцями у відповідній фаховій галузі. При цьому намагались урізноманітнювати змістовий аспект таких зустрічей: запрошені гості були як представниками різних організацій (при цьому мали намір сформувати у студентів установку на соціальний успіх, визнання у професійних колективах, високий імідж у певній галузі економіки), так і провідними викладачами-науковцями (у цьому випадку студенти отримували уявлення про досвід досягнення акме у професії фахівця-науковця, мали можливість усвідомити необхідність постійного саморозвитку пізнавальної діяльності).

Крім того, студентів залучали до дослідницько-аналітичної роботи у межах ознайомлення з історією інженерної думки, біографіями та видатними відкриттями у інженерній науці знаних діячів. Так, були підготовлені та регулярно висвітлювались у межах кураторських годин доповіді про видатного авіаконст-



руктора І. Сікорського, інженера-будівельника й автора аеродинамічної лабораторії Г. Ейфеля, винахідника мартенівської печі Г. Бессемера, автора бензинового двигуна К. Бенца, інженера залізничних колій Дж. Стефенсона, автора проекту та технічного керівника будівництва перших нафтопроводів В. Шухова та інших видатних інженерів.

Така робота сприяла осмисленню студентами необхідності пізнавальної діяльності з позиції її суспільної значущості, активізувала ставлення до неї як до частини професійної діяльності та передумови досягнення самовдосконалення у ній.

Оскільки слово “установка” є синонімом слова “налаштованість”, ми намагались створити такі умови, коли студент відчує потребу діяти за будь-яких обставин, оскільки його мотивація до діяльності буде особистісно значущою. Таким чином, ефективність сформованості установки на процес самовдосконалення у професії багато в чому залежала від ступеня та виду особистої мотивації студента до професійної діяльності. Саме тому ми визначили зміст мотивів студентів до отримання ними відповідного фаху, зіставляючи вид кожного мотиву з особистими планами студентів. Так, мотив *професійної спрямованості* визначався цільовою установкою досягти акме у професії, набути “авторитету” серед фахівців галузі, бути затребуваним у професії; мотиву *соціального зростання, престижу* відповідали цілі побудувати кар’єру у відповідній фаху галузі, мати “іміджеві” речі (авто, водій, кабінет), обіймати представницькі посади; *пізнавальні* мотиви виявлялись у цілях щодо відкриттів у науковому напрямі відповідної галузі, захисту дисертації, набуття значення у науковому напрямі; *матеріальні* мотиви визначали цілями майбутньої професійної діяльності високий матеріальний дохід (неважливо на яких посадах працювати), отримати житло від виробництва тощо.

Визначивши зміст мотивів студентів до професійної діяльності, здійснювали педагогічний вплив як на розвиток визначеної мотивації, так і на формування інших видів мотивів (насамперед, пізнавальної мотивації). Для цього на практичних заняттях створювали проблемні ситуації, в яких студент мав обрати шлях до мети, при цьому давали можливість ознайомитись із найчастішими перешкодами, котрі зустрічатимуться у професійній діяльності. Так, наприклад, у студента визначено високий рівень матеріальної мотивації, а його мета – висока заробітна плата (запитуємо, скільки конкретно хоче заробити людина). Далі визначається, які потрібно зробити рухи на шляху до мети та які є цьому перешкоди: здобути диплом – потрібно скласти іспити та модульні контролю, а це неможливо без виконання навчальних видів робіт, а отже, потрібно розвивати пізнавальні можливості, зацікавитись процесом пізнання. Таким чином, поділяючи різні за змістом цілі студентів на кроки їх досягнення, доводили, що обов’язковим компонентом будь-якого мотиву до самовдосконалення у професії є пізнавальна мотивація особистості.

Ефективне формування установки на професійну діяльність відбувалось за рахунок роботи з професіограмою інженерної спеціальності. На заняттях із психології студентам пропонували скласти за визначеним планом професіограму майбутньої спеціальності. Після обговорення змісту професіограми студенти аналізували можливості (соціальні, особистісні, матеріальні), які може дати їм майбутня професія й особисті особливості вмінь і якостей щодо спеціальності, визначали, над чим слід попрацювати, щоб досягти успіху в професії, котрі здіб-

ності властиві від природи (тоді їх слід розвивати), які якості серед небажаних існують у характері наразі (тоді їх слід викорінювати). Таким чином було складено план-проект особистісного розвитку, на основі якого можна було будувати оперативно-цільовий план професійного самовдосконалення.

Основний акцент робили на формуванні особистісних психологічних якостей студентів – майбутніх інженерів. Визначили, що формування творчої особистості інженера, який здатний виконувати зазначені у професіограмі види діяльності, здійснюється в декілька етапів.

На першому етапі до кожного виду діяльності визначається система професійних знань, умінь і навичок, нормативний мінімум яких надається та формується у процесі професійної підготовки у ВНЗ протягом 4–5 років навчання.

На другому етапі розвитку здійснюється формування індивідуального стилю поведінки інженера, яке відбувається за межами ВНЗ в умовах виробничої діяльності впродовж 5–7 років. На цьому етапі відбивається становлення особистості інженера як фахівця завдяки досвіду, що набувається.

Виділяють третій етап – формування інженера як професіонала. Крім знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей та досвіду інженер повинен мати визначені компетенції, здібності до самоорганізації, відповідності професійній надійності. Професіонал здатен знайти проблему, сформулювати завдання та знайти його вирішення. Це найвищий рівень професійного становлення особистості, для досягнення якого необхідно ще від 7 до 10 років. Таким чином, щоб набути високого професіоналізму, людині може знадобитись понад 20 років. Отже, зробивши відповідні висновки, студенти усвідомлювали необхідність професійного планового самовдосконалення, що виключає спонтанність та перебіг пізнавальних інтересів, а навпаки, має спрямовувати концентрацію особистості на необхідній пізнавальній діяльності.

Формування мотивів при будь-якій методиці в будь-який позитивний спосіб має важливе значення, особливо при здійсненні такого завдання в межах навчально-виховної діяльності у ВНЗ, яка безпосередньо спрямована на розвиток, становлення, укорінення компонентів культури самовдосконалення в майбутніх фахівців, має певну специфіку. Це пояснюється тим, що студентство – особлива соціальна категорія молоді, яка організована інститутом вищої освіти: у такому віці ідеали (образ морально досконалої особистості) до кінця не сформовані й базуються, як правило, не на знаннях, а в основному на емоціях і почуттях, які впливають на потреби, інтереси вихованців, їхню мету, плани. Тому при формуванні мотивів до самовдосконалення були враховані як загальний рівень фахової підготовки студентів, так і особливості, вади й упущення окремих осіб; стан адаптації студентів, пов'язаний із професіоналізацією (становленням професійних якостей) та соціальною адаптацією – пристосуванням до нових умов самостійного студентського життя.

У межах здобуття студентами знань щодо проблеми самовдосконалення визначили інформацію, яку вважали за потрібне вводити у зміст запропонованих у констатувальному етапі дисциплін. Перш за все розробили програму зі здобуття студентами знань щодо процесу самовдосконалення.

Інформацію поділили на блоки:

1. Проблема самопізнання (теми: “Особистісні якості сучасного фахівця”; “Засоби самопізнання”; “Мистецтво самоменеджменту”; “Засоби запобігання деструктивних стресів у професійній діяльності”).

2. Процес самовдосконалення (Теми: “Ретроспективний аналіз уявлень про досконалу людину”; “Прийоми самовиховання”; “Засоби та форми самоосвіти”; “Роль планування у процесі самовдосконалення”).

У процесі здобуття знань щодо проблеми самовдосконалення студенти усвідомлювали роль якостей, які є необхідними для конкурентоспроможного фахівця будь-якої галузі: організованість, творчість, педагогічний талант (уміння виступити як інструктор й організатор діяльності), знання іноземних мов, які широко використовуються у діловому світі, уміння здійснювати самоменеджмент.

У результаті здобуття знань студенти змогли виявити передумови здійснення процесу самовдосконалення, якими визначили свідому самооцінку особистісних ресурсів, установку на самозміну та чітке планування життя (зокрема професійного розвитку).

У процесі проведення практичних занять із дисципліни “Психологія” та у межах кураторських годин виробляли у студентів необхідні вміння щодо здійснення особистісного самовдосконалення загалом і професійного самовдосконалення зокрема. Так, у зміст навчальних занять упроваджували різні особистісно зорієнтовані форми впливу на індивідуальність студента з метою навчання його способам самопізнання та самовдосконалення. Наприклад, вправа “Шукаємо секрет” була спрямована на пошук у собі невиявлених можливостей; вправа “Конверт відвертості” створювала сприятливу для саморозкриття атмосферу; метою вправи “Мої сильні якості” було формування умінь мислити про себе позитивно, при цьому особливістю її проведення було уникнення самокритики, самоосуду, кожен мав розповісти про свої сильні якості, про те, що дає йому відчуття впевненості.

Для активізації усвідомлення особистісних якостей, які є необхідними у професійній реалізації, студентів залучали до активної пізнавальної діяльності, що виявлялась у певних формах. Так, у межах викладання дисципліни “Вступ до фаху” проводили дискусію за темою “Професіонал III тисячоліття”, метою якої було надання студентам можливості зрозуміти, які загальні вимоги висуваються до сучасного фахівця.

Студентів підводили до висновку, що особистісна реалізація у межах професійної галузі можлива за умови постійного виявлення креативності, знаходженні особистих “ніш”, не займаних ніким раніше, тобто для професійної затребуваності слід постійно самовдосконалюватись, у жодному випадку не вдаватись до спокуси набути стану “заспокоєння”. Крім того, студенти усвідомлювали важливість самовдосконалення відповідно не лише професійних, а і високих вимог до особистісних якостей фахівця в умовах нинішнього ринку праці, де беруться до уваги знання з галузі права, економічні тощо, бо не секрет, що саме сьогодні, наприклад, правові знання дають змогу успішно вести бізнес, ефективно вирішувати виробничі завдання, брати активну участь у політичному житті держави або просто мати достойний заробіток.

Позитивним результатом дискусії вважаємо прогнозування студентами важливих професійних якостей, які сприяють меті самореалізації у професії, усвідомлення реальності фахової реалізації за умови постійного самовдосконалення.

Усвідомленню особистої зміни у плані особистісного та професійного розвитку сприяла дискусія “Я – професіонал”, у ході якої студенти не лише визначали особисті можливості (“ресурси”), що можуть допомогти досягти визнання у

професії, але й проводили рефлексію динаміки самозмін через процес усвідомлення: як має бути – як було – як є зараз – над чим слід працювати, що змінити в собі.

**Висновки.** Отже, застосування форм і методів педагогічного впливу (введення до змісту навчальних дисциплін знань щодо процесу самовдосконалення; упровадження у навчальний процес особистісно орієнтованих форм впливу на індивідуальність студентів із метою їхнього навчання способом самопізнання та самовдосконалення; створення образу ідеального фахівця через дію низки виховних заходів та опрацювання професіограми інженера з метою активізації мотивації студентів до професійної діяльності й усвідомлення особистісних якостей, які є необхідними для реалізації у професії) сприяло спрямованості установки студентів на активне професійне самовдосконалення.

**Список використаної літератури**

1. Бжалава И.Г. Психология установки и кибернетика / И.Г. Бжалава. – М. : Наука, 1966. – 315 с.
2. Жернов В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / В.И. Жернов. – Оренбург, 1999. – 46 с. – С. 32.
3. Психологические исследования / [под ред. Д.Н. Узнадзе]. – М. : Наука, 1966. – 316 с. – С. 15.
4. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки / Д.Н. Узнадзе // Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси : ТГУ, 1961. – С. 5–43.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Крохмаль А.Н. Формирование установки на активное профессиональное самосовершенствование**

*В статье обосновывается ценность установки для процесса формирования потребности в профессиональном самоопределении студентов вузов, а также представлена система способов педагогического влияния, способствующая формированию установки на активное профессиональное самосовершенствование.*

**Ключевые слова:** профессиональное самосовершенствование, установка, студенты высших технических учебных заведений.

**Krokhmal A.N. Forming the aim to the active professional self-perfection**

*In the article it is substantiated the importance of the aim for the process of forming students' professional self-determination need in higher educational technical establishments, it is also produced the system of the pedagogical influence methods, which favours the forming the aim to the active professional self-perfection.*

**Key words:** professional self-perfection, the aim, higher educational technical establishments' students.

### РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті проаналізовано сутність поняття “освітнє середовище”, зроблено аналіз концепцій середовища, виявлено зв’язки між провідними поняттями. Обґрунтовано необхідність розвитку освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі.*

**Ключові слова:** середовище, освітнє середовище, виховне середовище, освітній простір, концепція, концепції середовища.

Інтенсивні зміни в соціокультурному та економічному житті українського суспільства задають нові орієнтири у всіх сферах громадського життя, у тому числі і в освіті, зміст якої орієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. При цьому зміст освіти повинен забезпечувати “адекватний світовому рівень загальної і професійної культури суспільства;... інтеграцію особистості в національну і світову культуру” [1]. Культура нами розглядається як штучно створене середовище життєдіяльності, з матеріальними і духовними компонентами, що виражають її сутність і якість.<sup>1</sup>

Разом з тим позитивні зміни в освітній системі несуттєві, якщо не враховується середовище, в якому розвивається особистість як студента, так і викладача.

Базова культура особистості – це необхідний мінімум загальної культури особистості (етичної, екологічної, естетичної, фізичної, правової, культури праці і споживання, сімейних відносин, культури спілкування), загальних здібностей людини, його ціннісних уявлень і якостей, без яких неможливі як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетично заданих дарувань особистості (О. Газман). Педагогічна культура вчителів розглядається як сукупність етичних, професійних позицій, підходів, змісту, форм і методів роботи, відповідних сучасній парадигмі освіти, особистісно-професійних якостей, що сформовані на основі досвіду та індивідуальних особливостей особистості.

Взаємовідносини культури та освіти були предметом досліджень А. Арнольдова, А. Ахутіна, С. Батракової, М. Бахтіна, В. Біблера, А. Бурова, С. Гессена, П. Гуревича, В. Зінченко, Л. Печко. Вплив культурного середовища на розвиток особистості аналізували Є. Бондаревська, Л. Буєва, І. Ісаєв, Н. Крилова, Н. Кузьміна.

В історії педагогіки проблема формувального впливу середовища на розвиток особистості відображена в дослідженнях філософів і вчених-педагогів переважно в аспекті аналізу ролі і значення середовища у вихованні людини (Ф. Дістервег, О. Лазурський, П. Лесгафт, К. Ушинський та ін.).

Але не існує системного дослідження з проблем всебічного вивчення середовища вищого педагогічного навчального закладу.

**Метою статті** є аналіз сутності освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу.

Актуальність проблеми зумовлюється її тісним взаємозв'язком з проблемами професіоналізму і педагогічної культури викладачів. Відповідно до державних вимог про регулярне підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, необхідне створення умов для постійного вдосконалення педагогічної культури викладачів вищих педагогічних навчальних закладів у їх практичній діяльності. Тому у вищому навчальному закладі важливо розвивати та створювати таке середовище, яке забезпечує можливості для професійного зростання викладачів.

Теоретичне обґрунтування ідея виховання середовищем набула в Німеччині, де набули розвитку “інтегровані”, “сусідські” школи (Е. Нігермайер, Ю. Циммер); у США – “школи без стін” (Р. Уолтер, С. Уотсон), школи “екосистеми” (Дж. Гудлен).

В історії зарубіжної педагогіки ХІХ–ХХ ст. проблеми взаємодії середовища й особистості знайшли відображення у працях Ж. Адлера, Т. Бремеля, У. Брикмана, Р. Вінекен, М. Дюверже, Дж. Дьюї, Е. Кінга, Дж. Конанта, П. Кершенштейнера, А. Лая, Дж. Лауерайса, П. Наторпп, Е. Нігермайера, А. Отговея, Х. Рагга, Р. Рерса, Ж.-Ж. Руссо, О. Рюле, Р. Спенсера, С. Френе, Ж. Фрідмана, Ю. Циммера.

На початку ХХІ ст. помітно зріс інтерес дослідників до феномену середовища у зв'язку з проблемами соціалізації, соціальної адаптації, підготовки соціальних педагогів у нашій країні (Б. Алмазов, В. Бочарова, З. Галузова, І. Ліпський, А. Мудрік, В. Семенов та інші), етнопедагогіки (Д. Абдуразакова, Г. Волков, Г. Нездемковська та інші), історії, теорії і практики функціонування і розвитку виховних систем (В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова та інші), розвитку середовища мікрорайону (В. Бочарова, М. Плоткін та інші).

А. Анохін педагогічне середовище розглядає як культурне, якщо в ньому розвивається творчий потенціал особистості педагога, його педагогічна культура.

Методологія педагогічної культури обґрунтовувалася в психологічних працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Маркової, В. Шадрикової.

Проблема, що розглядається, вимагає вирішення суперечностей:

– між соціальною потребою в розвитку творчої особистості, здатної до активної самостійної діяльності в суспільстві і недостатнім використанням потенціалу освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу, що забезпечує потреби соціуму й особистості;

– між існуванням розрізаних теоретичних уявлень у педагогічній науці про освітнє середовище вищого навчального закладу, його компонентів і опрацьованістю його цілісної методології;

– між потребами практики у формуванні освітнього середовища та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити, що існують концепції середовища, що класифікуються відповідно до цілей педагогічного процесу.

Першу групу становлять концепції, які охарактеризують як освітнє середовище, спрямовані на створення умов для розвитку та саморозвитку особистості.

До них належать концепції: виховного середовища (В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова та ін.), виховного і культурного середовища як умови самовизначення особистості (О. Газман), культуровідповідного середовища,

національно-культурного, культурно-інформаційного середовища та ін. (Є. Бондаревська, Н. Гладченкова та ін.).

Другу групу утворюють концепції, у яких середовище виступає як сфера впливу на процес розвитку особистості. Це концепції підходу на основі середовища в освіті (Ю. Мануйлов), культурно-освітнього, культурно-професійного середовища (Е. Белозерцев, Р. Кассіна, А. Павленко та ін.), освітнього середовища (Є. Богданов, З. Тюмасева, В. Ясвін), педагогічного середовища (А. Анохін).

Аналізуючи концепції за їх ціннісним компонентом, можна констатувати, що всі вони орієнтовані на гуманістичні цінності, які включають допомогу і підтримку особистості в її розвитку, співпрацю і співтворчість, толерантність, готовність прийти на допомогу іншим.

Третьою підставою для аналізу концепцій був обраний суб'єктний компонент, який дав змогу розподілити концепції на три групи.

Першу групу становлять концепції, що включають у процес розвитку середовища суб'єктів, які перебувають безпосередньо у виробничих відносинах в освітній установі, – викладачів, студентів. Це концепція виховного і культурного середовища як умова самовизначення особистості (О. Газман).

До другої групи ввійшли концепції, що включають не тільки педагогів, а й батьків студентів, що безпосередньо беруть участь у педагогічному процесі: освітнього середовища (Є. Богданов, З. Тюмасева, В. Ясвін), педагогічного середовища (А. Анохін).

Третю групу представляють ті концепції, які включають до складу суб'єктів освітнього середовища вищого навчального закладу не тільки тих, хто безпосередньо пов'язаний з діяльністю ВНЗ, а й соціокультурне оточення: концепції виховного середовища (В. Караківський, Л. Новикова, Н. Селіванова та ін.), культуровідповідної освітнього середовища, національно-культурного, культурно-інформаційного середовища та ін. (Є. Бондаревська, Н. Гладченкова та ін.) тощо.

Важливо відзначити, що розвиток освітнього середовища у вищому навчальному закладі (виховного, освітнього, культуровідповідного та ін.) відбувається в процесі взаємодії її учасників, заснованої на рівноправних відносинах співпраці, співтворчості і співчуття, що відображає їх гуманістичний характер.

Стадіальний компонент наявний у всіх концепціях, крім концепції виховного і культурного середовища як умови самовизначення особистості (О. Газман). Етапами розвитку освітнього середовища, незважаючи на різні назви у вищезазначених концепціях, є формування, власне розвиток, формалізація і перетворення.

Аналіз запропонованих концепцій дає змогу зробити висновок, що нагромаджений вітчизняний досвід, наявний науковий потенціал у формі обґрунтованих теоретичних положень створюють сприятливі умови для розробки концептуальних основ розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу, що є системним описом цього педагогічного процесу, трактуванням керівних ідей його побудови.

Характеристика основних положень вітчизняних концепцій середовища дасть змогу виявити загальне й особливе порівняно з теоретичними аспектами освітнього середовища ВНЗ.

*Концепції виховного середовища вищого навчального закладу*

Виховання в уявленні Л. Новікової є невід'ємною складовою освіти, яка здійснюється як під впливом зовнішніх чинників соціалізації, так і внутрішніх процесів саморозвитку особистості (індивідуалізації). Однією з найважливіших умов здійснення цих процесів є середовище ВНЗ.

Сучасні концепції виховання розглядають процес розвитку студента в контексті освоєння самою студентом культурних цінностей і способів їх освоєння в умовах виховної системи.

Таким чином, можна узагальнити так:

– виховна система в концепції Л. Новікової виглядає таким чином. Її мета і об'єкт – цілісна особистість. Вона включає такі блоки: цілі; сукупний суб'єкт; діяльність і спілкування; відносини; освоєне середовище; управління. Цілі визначають вигляд системи, її ідеальну модель. Через блок діяльності і спілкування, спрямованих на досягнення цілей, вона реалізується суб'єктом як реальна система. У її становленні, функціонуванні, розвитку велику роль виконує середовище, не тільки як чинник, що впливає ззовні, а і як компонент самої системи [2]. Взаємодіючи з середовищем, з тими чи іншими її інститутами, включаючись у перетворення середовища (охорона природи, турбота про навчальний заклад та ін.), ВНЗ включає їх у свою виховну систему як особливий блок, підсистема. При цьому у вищому навчальному закладі створюється особливе виховне середовище. Від того, наскільки вона відповідає культурним запитам викладачів, студентів, суспільства, залежить успішність як процесу розвитку особистості, так і самої виховної і освітньої системи вищого навчального закладу в цілому [2].

В. Созонов у своїй концепції “Виховання як основа потреб людини” розглядає цілі й завдання виховання як створення необхідних умов для задоволення базових потреб особистості: збереження здоров'я, самоствердження в суспільно корисній діяльності, оптимістичний погляд на життя; формування сприятливого етично-психологічного клімату у вищому навчальному закладі, надання допомоги студенту в його розвитку та ін.

При цьому одним з показників ефективності процесу виховання у вищому навчальному закладі вважаємо є рівень розвитку середовища ВНЗ, а також рівень якості створених умов – психологічних, інтелектуальних, емоційних, сприятливих.

М. Рожков як один з напрямів виховної роботи класного керівника виділяє створення виховного середовища, що включає об'єднання колективу, формування сприятливої емоційної атмосфери, включення учнів в різноманітні види соціальної діяльності, розвиток дитячого самоврядування. Вважаємо, що основи цієї концепції можна та необхідно застосовувати при створенні виховного середовища у вищому навчальному закладі.

Виділення ціннісного і цільового аспектів виховного середовища як провідного чинника в розвитку особистості дитини в теоретичних положеннях Л. Новікової, В. Караковського, Н. Селіванової, О. Газмана та інших є характерним і для розгляду освітнього середовища вищого навчального закладу, адже виховний компонент є складовою освітнього середовища.

Педагогічна цілеспрямованість розвитку виховного середовища, заснованого на вдосконаленні взаємовідносин вихователя і вихованців, характеризує її як педагогічне явище. Проте зміст поняття “виховне середовище” спрямований



на виховання і розвиток студента, передбачає розвиток професійної культури педагога і педагогічної культури батьків, що дає змогу враховувати ці процеси в дослідженні культурного середовища вищого навчального закладу.

*Концепція підходу середовища в освіті*

У сучасній науці виникла наукова школа підходу середовища в освіті, яка розроблена Ю. Мануйловим. У своїх поглядах він спирався на ідеї наукової школи виховних систем Л. Новикової. Автор концепції цього підходу підкреслював необхідність орієнтації на гуманістичні цінності при дослідженні окресленої проблеми.

Учені цієї наукової школи вважають, що предметом дослідження педагогіки повинен бути виховний потенціал середовища студентів. Опора на цей підхід в освіті і вихованні для педагогіки практично важливий там, де педагогічний колектив дійсно є чинником формування виховного середовища, що можливе при відносній замкнутості середовища в просторовому, соціальному і в духовному планах. Погоджуємося з автором і вважаємо, що необхідно враховувати у вихованні вплив зовнішніх соціумних стихій, оскільки особистість проживає в різних середовищах, що дасть змогу успішніше прогнозувати процес розвитку особистості в студентському середовищі. Тоді для колективу викладачів прояви стихійності вже не так фатальні, оскільки одноголосний у цілях, високопрофесійний колектив може справляти певну дію на середовище, що оточує вихованця. Це вплив, звичайно, має дуже обмежений, локальний характер. Ступінь дії колективу на середовище серйозно залежить від згуртованості цього колективу, його соціальних можливостей, чіткої, ясної, продуманої стратегії дій і необхідного інструментарію дій. Поза сумнівом, сама характеристика середовища (перш за все її спрямованість), у свою чергу, впливає на можливості колективу.

Ю. Мануйлов вважає, що існує два шляхи в активному формуванні особистості: розвиток у шкільному співтоваристві цивільного суспільства і звернення до держави з вимогами створити в макросередовищі умови для сприятливого розвитку особистості.

Середовище, на його думку, виявляє спектр можливостей:

- дієві можливості, що дають змогу споглядати що-небудь, змагатися, сполучатися з ким-небудь, суміщати які-небудь функції, ролі та ін.;
- можливості, що дають змогу що-небудь мати й уміти (спортивний розряд, розвинене відчуття, свідомість моральної переваги та ін.).

Тому Ю. Мануйлов підтверджує ідею ціннісного і діяльнісного впливу перш за все педагогічного колективу на формування і розвиток самого середовища, що важливе для розуміння шкільного середовища як педагогічного явища [3].

Вважаємо, що погляди автора актуальні відповідно до формування освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу. Професорсько-викладацький склад, студенти певним чином впливають на розвиток освітнього середовища та задають йому відповідні стимули для розвитку та формування.

*Концепції освітнього середовища*

Середовище розглядається як компонент, умова розвитку освітньої системи. Освітня система в педагогічній науці визначається як стійка і міцна взаємозв'язана сукупність варіативних елементів: студентів, цілей виховання, змісту виховання, процесів виховання і навчання, педагогів (або технічних засобів навчання), організованих форм виховної роботи [4].

Освітня система характеризує наявність елементів у їх взаємозв'язках, але не розкриває чинники впливів на розвиток і саморозвиток особистості студента. Визначальним чинником освітньої системи є освітнє середовище.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, де взаємодіють різні освітні системи, процеси і явища, суб'єкти і предмети з метою розвитку і створення умов для саморозвитку особистості; має декілька макро- і мікрорівнів – від регіонального до освітнього середовища конкретного навчального закладу, класу, групи. Освітнє середовище створюється й індивідом, оскільки кожен розвивається згідно зі своїми індивідуальними завданнями, інтересам, життєвим досвідом і будує унікальний власний простір входження в культуру, своє бачення цінностей, пріоритетів пізнання і способів саморозвитку.

Свою концепцію освітнього середовища запропонували вчені Є. Богданов і З. Тюмасєва. У їх розумінні структура сучасного освітнього середовища складається із взаємодіючих інноваційних освітніх комплексів і традиційних моделей, систем, стандартів освіти, навчальних програм і планів, освітніх засобів і освітнього матеріалу, нового підходу у взаємостосунках, заснованих на гуманістичних цінностях між суб'єктами освіти – дітьми, їх батьками і педагогами.

Окрема особистість і система як суб'єкти освіти є і об'єктом соціокультурного середовища як базової системи, і одночасно суб'єктом відносин з цим середовищем, який виконує роль її підсистеми.

Вважаємо ці положення актуальними і для розгляду середовища вищого педагогічного навчального закладу.

З. Тюмасєва, скориставшись загальнонауковим методом логічної гомології, під якою розуміється непряма аналогія, проаналізувала поняття “освітнє середовище” (як частину антропогенного й артсередовища) і “навколишнє середовище” (як сукупність усіх екологічних чинників, які прямо або побічно взаємодіють з організмом). Це дало їй змогу виявити ті аспекти взаємостосунків і взаємодії людини з навколишнім світом, які дають можливість характеризувати деяку сукупність матеріальних проявів цього світу як структурно-функціональну цілісність, що позначається терміном “середовище”. Були сформульовані гомологічні підходи до характеристики освітнього середовища, яке виявляє себе як носій найважливіших комплексних чинників, що визначають сутність процесу формування особистості. На підставі гомологічного методу дослідження вона дійшла висновку, що освітнє середовище як окремий вид середовища не може не володіти властивостями, ознаками, загальними для всіх об'єктів, що об'єднані поняттям “середовище” [5].

Таким чином, в освітньому середовищі як системі доцільно виділити дві підсистеми: в одній з них об'єднати освітні чинники, які цілеспрямовано організовані педагогом, педагогічним колективом, а в іншій підсистемі об'єднати ті освітні чинники, які не піддані вираженій організації, не мають організованого взаємозв'язку, зумовленого єдиним цілепокладанням. Таке розуміння розширює уявлення про процес навчання і виховання як цілеспрямовані процеси і вводить нас у контекст багатовимірності чинників освітнього середовища.

У науковій літературі частіше зустрічається поняття освітнього середовища, але використовується останнім часом і її синонім “освітній простір”, що свідчить про слабку розробленість цієї теми в сучасній науці.

Використовуючи метод логічної гомології, можна порівняти поняття “освітнє середовище” та “освітній простір”. Вони відображають різну глибинну сутність того реального світу, в якому живе людина.

Простір (математ.) розглядається як безліч об'єктів, між якими встановлені відносини, схожі за своєю структурою із звичними просторовими відносинами типу околиці, відстані та ін.

“Простір – форма співіснування матеріальних об'єктів і процесів” [6].

На підставі наявних трактувань освітнього простору Є. Богданов і З. Тюмасєва виділили два аспекти:

– максимальне освітнє середовище, в якому формуються, розвиваються і реалізуються як підсистеми освітні середовища для конкретних осіб і колективів під конкретні завдання і засоби;

– сукупність усіх можливих станів певної освітньої системи, що перебуває в стані стійкого динамічного розвитку, яка зумовлюється низкою чинників і, перш за все, нормативно-правовими актами, можливостями реалізовувати варіативну, диверсифіковану освіту, а також можливостями проводити й реалізовувати інноваційний пошук у галузі освіти.

Вважаємо на основі аналізу праць вчених, що вищий навчальний заклад необхідно розглядати як носія певного освітнього середовища. Поняття “середовище”, виходячи з вищезазначених значень у трактуванні її різними науками, а також у загальнонауковому плані, володіє більшими характеристиками, ніж поняття “простір”. “Середовище” передбачає процес взаємодії її елементів, просторово-часовий аспект формування, розвитку і згасання, створення умов і механізмів розвитку та саморозвитку суб'єктів середовища, наявність засобів для задоволення цілей суб'єктів, що є в її арсеналі. “Освітнє середовище” володіє внутрішнім рухом і зовнішнім – як взаємозв'язок з іншими середовищами. “Освітній простір” має узагальнені характеристики, що швидше підкреслюють наявність елементів у системі, які перебувають у взаємозв'язку.

**Висновки.** Отже, у статті проаналізовано сутність поняття “освітнє середовище”, концепції середовища, виявлено зв'язки між провідними поняттями. Вважаємо, що особливо актуальна проблема формування освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі. Поняття “освітній простір” та “освітнє середовище” особливо яскраво виражені у вищому навчальному закладі. Від сформованого освітнього середовища залежить ефективність навчально-виховного процесу, рівень культури як викладачів, так і студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

#### **Список використаної літератури**

1. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – М., 1995. – 155 с.
2. Газман О.С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) / О.С. Газман, А.В. Иванов. – М. : Новая школа, 1992. – 114 с.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М. : ИТОиПРАО, 1998. – 43 с.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С. Библер. – М., 1991. – 213 с.
5. Богданов Е.Н. Образовательные системы и системное образование / Е.Н. Богданов, З.И. Тюмасева. – Калуга, 2003. – 316 с.
6. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – 1600 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2013.*

**Макар Л.М. Развитие образовательной среды в высшем педагогическом учебном заведении**

*В статье проанализирована сущность понятия “образовательная среда”, сделан анализ концепций среды, выявлены связи между ведущими понятиями. Обоснована необходимость развития образовательной среды в высшем педагогическом учебном заведении.*

**Ключевые слова:** *среда, образовательная среда, воспитательная среда, образовательное пространство, концепция, концепции среды.*

**Makar L. Development of educational environment in higher pedagogical educational establishment**

*Essence of the concept “educational environment” is analysed in the article, the analysis of conceptions of environment is done, communications between leading concepts are exposed. An author becomes firmly established the necessity of development of educational environment in higher pedagogical educational establishment.*

**Key words:** *environment, educational environment, educational environment, educational environment, the concept, the concept of environment.*

## УКРАЇНСЬКІ ПРИСЛІВ'Я ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАГІСТРАНТІВ

*Розглянуто можливість використання українських прислів'їв у процесі навчання магістрантів з метою посилення мотиваційно-ціннісної складової їх освітньої та майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** вища освіта, магістр, духовність, соціальна цінність, прислів'я.

Поняття “освіта” в соціально-культурному статусі людини має повноцінне значення лише тоді, коли воно набуває синонімічного змісту до поняття “освіченість”. Адже існує велика різниця між статусами формальними й сутнісними. З одного боку, така відмінність є абсолютно нормальною, оскільки і той, і інший мають своє суспільне значення: від них залежать параметри присутності та діяльності людини в різноманітних життєвих обставинах, і часто саме формальний статус виконує функцію “пропускнуго квитка” до професії, посади й інших соціальних благ. З іншого боку, очевидно, що форма і зміст далеко не завжди гармонують між собою. Якщо це й відбувається, то лише на нетривалий час, але, на щастя, достатній, щоб люди відчували, що є справжньою цінністю їхнього життя, якими мають бути еталонні зразки їхньої думки, моралі, поведінки, яких вершин може сягнути людський дух, що собою являють геніальність і святість.

Власне кажучи, загальною закономірністю існування і природного середовища, і власне людського, є нескінченний пошук відповідності між формальним і змістовним: не існує ні вічних форм, ні вічних змістів, ні вічних станів, що їх поєднують. Вічним є лише процес взаємодії, у якому відбувається зародження, посилення та згасання зв'язків між певними матеріальними та духовними явищами, процес руйнації та загибелі старого, що здобрює своїм прахом ґрунт для нових відкриттів.<sup>1</sup>

На відміну від інших приматів, природа нагородила людину розвинутою самосвідомістю, розумом, уявою та складним механізмом емоційно-психічного сприйняття світу. Через це людина не лише панує над природним середовищем, а й особливо, дуже гостро відчуває всі зміни, що у ньому відбуваються. Безумовно, існує величезна кількість видів живих організмів (і тварин, і рослин), що мають більш досконалі, ніж у людини, органи чуття. Але в тому й полягає унікальність людини, що її взаємодія із навколишнім середовищем та всередині свого біологічного виду виходить далеко за межі суто фізіологічних потреб чи двох природних інстинктів: продовження роду та самозбереження. Людина винайшла особливі форми організації колективного життя та суспільної взаємодії індивідів. Її сприйняття світу наповнене душевними переживаннями, бажанням творчості, пошуками естетичних форм. Усе це виділяє людину з тваринного світу, але водночас є причиною парадоксальності її існування, оскільки час від часу породжує відчуття невдоволеності існуючим станом речей. Суперечності між тим, що є, і тим, що хотілося б мати, крають людський розум і душу. Добре, як-

що вони сприймаються як стимул, що активізує зусилля для забезпечення омріяного результату, нешкідливого для суспільного порядку й моралі. Дуже часто суперечності призводять до порушення внутрішньої (душевної) рівноваги людини. А прагнення її відновити далеко не завжди має позитивний, гуманістичний зміст.

Залишимо поза увагою контекст роздумів стосовно співвідношення індивідуального й соціального, міри автономності особи та її залежності від колективних форм взаємодії, підпорядкованості людини законам біосфери та ноосфери. Сформулюємо модель людської поведінки у простіших параметрах: як має діяти людина тоді, коли вона здатна самостійно приймати рішення, на що вона реально має право або як не повинна чинити, маючи свободу вибору?

Значною мірою задана модель є ідеалістичною, але далеко не утопічною, бо, на щастя, у нашому житті трапляється чимало ситуацій, коли абстрактне й реальне перетинаються, утворюють спільне поле існування, у якому з'являються можливості перевірити свою здатність практично реалізовувати власні формальні статуси відповідно до культурно-ціннісних уявлень та декларацій. Це завдання не із легких. Людина його виконує впродовж усього життя, але не часто замислюється над самим процесом. Як правило, спрацьовують інтуїтивні, підсвідомі механізми, які автоматизують поведінку, змушують людину робити певні кроки ще до того, як вона їх раціонально осмислить та встигне не допустити небажаного для самої себе. Іншими словами, індивідуальна внутрішня сутність людини виконує роль своєрідної “програми”, яка її скеровує на той чи інший шлях.

Внести корективи до такої програми непросто, якщо людина на ранніх стадіях свого життя свідомо (або через непереборні для неї зовнішні обставини) не доклала належних зусиль до формування її позитивного змісту. Проте ця обставина не є ситуацією абсолютної безнадії та приреченості бути вічним заручником власної недосконалості. З плином життя людина не лише витрачає свій ресурс: “зношується” фізично, втомлюється від невдач, розчаровується в мрії. Вона також збагачується відчуттям нових цінностей, умінням по-новому відчутти себе в світі, пізнати його глибинні смисли – усе це додає їй сил протистояти життєвим негараздам. Сукупно відчуття подібних змін можна назвати мудрістю, яка оснований на досвіді, силі характеру, духовності. Слабовільна та духовно збіднена людина мудрою не стане, вона постійно тонути в морі дріб'язкових проблем, образ на всіх, постійних звинувачень на адресу інших людей, які нібито “винні” у її нещастях.

Мудрість полягає в правильній самооцінці, в умінні відрізнити те, на що здатен, від того, що тобі не під силу. Це заспокоює душу. Але слід остерігатися небезпеки її приспати, спокусити солодкою лінню самозаспокоєності, яка хутко паралізує значну частину прагнень і можливостей.

Китайський мислитель Конфуцій (551–479 до н. е.) на схилі свого віку зустрів прихід смерті в стані душевної гармонії, бо власне життя уявлялося йому достатньо впорядкованим і змістовним – його смисл філософ умістив у стислу автобіографічну формулу: “У 15 років у мене виникло бажання навчатися; у 30 років я вже усталівся; у 40 років я не мав сумнівів; у 50 років я знав волю Неба; у 60 років мій слух був відкритий для негайного сприйняття істини; у 70 років я діяв згідно з прагненнями свого серця, дотримуючись належної міри” [1, с. 13]. Як бачимо, життєвий шлях філософа простелився від простого здобут-

тя знань до усвідомлення їхніх смислів. А “якщо людина осягнула істинний закон речей, то увечері вона може, не жалкуючи, померти” [1, с. 36]. Ось до чого має прагнути людина! Ось якою цінністю є сутність, на відміну від видимої, оманливо-досконалої форми. (Докладно про філософсько-педагогічне вчення Конфуція див. [3]).

Як виникають смисли речей? Що надає їм такої якості? З погляду загального, смисли існують у всьому, навіть якщо вони позбавлені будь-якої привабливості. Але чому одне ми називаємо правильним, а інше – безглуздим, позбавленим смислу? Бо є різні смисли: абстрактні й ціннісні. Перші залишаються з конкретними речами лише як можливості їхнього існування, а другі звільняються зі своїх речових (матеріальних) оболонки, перестають належати конкретному місцю і часу та покоління за поколінням полонять людські душі. Отже, першою ознакою ціннісного смислу є його *довголіття*. Воно вимірюється сотнями й тисячами років. Причина такої стійкості полягає в *універсальній ролі* духовних цінностей: адже не існує нічого, що не можна було б перевірити на істинність за їх допомогою, і у цій здатності – їхня друга ознака. Звісно, що різні епохи та різні суспільства формують свої критерії універсальності: те, чим дорожить один народ, не завжди буває зрозумілим та придатним для іншого. Але відмінності не спростовують загального правила: у людського роду одне коріння. А його крона, хоч і розгалужена, але тісно сплетена, і ще більше сплітається в теперішній час всепланетарного (глобального) зближення культур. Отже, наступною якістю ціннісних смислів постає їхня *об'єднана здатність*: вони себе однаково виявляють у різноманітних національних культурах, за рахунок чого представники різних етносів, релігій та регіонів світу знаходять між собою багато спільного.

Важко назвати більш насичені мудрістю форми існування людської думки, ніж прислів'я. Це – згустки народного інтелекту, його духовна сутність, чи не найпростіший і дуже надійний спосіб збереження та передачі суспільного досвіду. Вони виникли на зорі зародження мови й культури, стали невід'ємною складовою народної словесності. По суті – це усна енциклопедія народного життя. Фахівці підкреслюють, що “немає такої ділянки побуту, відносин між людьми, які б не знайшли відображення в народній мудрості” [2, с. 21].

У задум цієї статті не входить спеціальний аналіз феноменологічного значення українських прислів'їв. Це – завдання для фахівців-лінгвістів. Однак тема настільки цікава, що, на нашу думку, кожна людина так чи інакше має до неї стосунок. Дійсно: хто з нас хоча б іноді не послуговується прислів'ями? На жаль, знаємо їх напам'ять не так багато. Зате які приємні емоції з'являються, коли доречно вживаєш народний вислів! Пригадую, як сам колись потрапив у полон до подібних почуттів. На кілька місяців став їхнім добровільним заручником. І не вийшов із цього стану доти, доки не впорядкував “Популярний коментований словник українських прислів'їв та приказок” [4]. Поява такої праці в авторстві історика й політолога, мабуть, є не дуже логічною. Але не випадковою і не дивною. Не беруся самостійно оцінювати її рівень, і, власне, не про сам словник хочу сказати. Мова про те, що прислів'я, на нашу думку, можуть бути засобом професійного використання не лише філологів чи етнографів. Вони – надійні помічники у практичному арсеналі різних за профілем фахівців, насамперед гуманітарного спрямування.

Отже, *метою статті* є аналіз можливостей використання українських прислів'їв у процесі навчання магістрантів.

Використання прислів'їв видається важливим у навчальному процесі вищої школи, зокрема при роботі з магістрантами (від лат. *magistrandus* < *magistro* – навчаю). Випускники магістратури – магістри – мають розуміти, що вони – не просто особи, які здобули вищий академічний ступінь в освіті, наступний після бакалаврського, й набули професійних умінь за певною кваліфікацією. Їхнє професійне самоусвідомлення має зростати на думці, що вони є носіями і глибоких знань, і високої культури, що на них лежить відповідальна суспільна місія – займатися просвітництвом, доносити свої знання до інших людей. На жаль, подібне переконання властиве далеко не всім власникам дипломів про вищу освіту. Ще менша їх кількість замислюється над первинним значенням поняття “магістр”, а відчуття гордості за такий статус притаманне майже половині його володарів. Між тим, слово “магістр” (від лат. *magister* < *magnus* – великий) значить “начальник” або “учитель”, тобто, з погляду соціальної ролі магістра, – це керівник, наставник, взірець для інших громадян.

Зі сказаного випливає, що і магістранти, і викладачі магістратури повинні спільно працювати над глибоким змістовним наповненням статусного поняття “магістр” – як синоніму активного соціального типу особистості з позитивним світобаченням та відповідальною громадянською позицією.

В ідеалі на подібних принципах потрібно виховувати кожну людину, починаючи з раннього віку. Але на прикладі магістрів (магістрантів) доречно ще раз підкреслити важливість думки про необхідність узгодження між формою (назвою) речей та їх сутністю. Ще античні філософи вважали, що “ім'я” – це частина дійсного предмета, а дійсний предмет є господарем “імені”: між першим і другим має бути повна відповідність. Знову звертаючись до Конфуція, знаходимо у його вченні фундаментальне суспільно-моральне поняття “благородний муж”. Для людей, чий спосіб життя збігається з критеріями цього соціального типу, є неможливим видавати бажане за дійсне, шукати для себе фальшивих статусів, звань, посад, які не відповідають їхній кваліфікації, тощо. Цей принцип “суспільного шляхетства” Конфуцій формулює в таких тезах: “Благородний муж обережний стосовно того, чого не знає. Якщо ім'я неправильне (не відповідає сутності), то слово суперечить справі, а коли слово суперечить справі, то справу не буде зроблено...” [1, с. 121].

Отже, спробуємо поєднати однією філософською парадигмою поняття “магістр”, “благородний муж” та “народні прислів'я”. Для початку зазначимо деякі специфічні риси, властиві прислів'ям, що визначають напрями їх впливу на особистість. Зокрема:

- прислів'я є особливим способом мислення, для якого характерні лаконічність, точність формулювання, концентрація та завершеність думки;
- вони мають важливе операційне значення: слугують засобом міжособистісної комунікації, допомагають відчутти взаємну прихильність учасників діалогу, у тому числі представників різних професійних сфер;
- виконують арбітражну функцію, можуть сприяти досягненню згоди під час дискусій. Їм більше довіряють, бо думки, закладені в них, не мають видимого автора, вони належать не певній із протиборчих сторін, а “нейтральному” посередникові – народові;



– навіть якщо компромісу не вдалося досягнути, то навівши влучний вислів, можна цим “останнім аргументом” нейтралізувати протиборчу сторону, підбивши підсумок усій розмові з користю для себе;

– знання прислів'їв є показником загальної ерудованості людини, немаловажною ознакою її інтелектуального розвитку, підтвердженням високого рівня загальної культури;

– звернення до народної мудрості свідчить про повагу до національних традицій і традицій інших народів. Це – шлях до кращого міжкультурного (кроскультурного) спілкування із зарубіжними партнерами, що може стати чинником більш ефективної ділової співпраці;

– прислів'я містять у собі глибокі пізнавальні смисли (важливі поведінкові моделі, поради, підказки. Вони хоч і “знеособлені”, проте чудові педагоги. При “спілкуванні” з ними виникає рефлексія: бажання проаналізувати, оцінити власну діяльність);

– крім дидактичної ролі, прислів'я відіграють значення потужних мотиваційно-психологічних кодів, закладають у свідомість людини своєрідні програмні настанови: свідомо чи мимоволі людина намагається вибудовувати моделі свого мислення та поведінки згідно з “формулами мудрості”;

– загалом прислів'я є виявом здорового, життєствердного духу, вони основані на почуттях людинолюбства, суспільної моралі, засуджують зло й утверджують цінності добра;

– оскільки в прислів'ях відображена вся гамма людських почуттів, то їх читання створює особливий душевно-емоційний настрій, винятково позитивний, допомагає зняти внутрішню напруженість. Цитуючи їх, можна подумки поспілкуватися з людьми, які тобі приємні, і висловити “все, що наболіло” на адресу опонентів і недругів;

– прислів'ям притаманна образність, поетичність, тому їх використання – це ознака інтелігентності, гарного мовного смаку.

Урахування вищезазначених обставин є досить корисним для формування у майбутніх професіоналів навичок ділового мислення та спілкування.

Тож як саме можна використовувати народні прислів'я при підготовці майбутніх магістрів? На нашу думку, це могло б бути включення зразків народної мудрості в контекст моделювання різноманітних ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. У ході навчальних занять доцільно проводити своєрідні ділові ігри: наприклад, запропонувати магістрантам попрактикуватися в умінні “нестандартно обіграти ситуацію” – прокоментувати її за допомогою того чи іншого прислів'я. Адже не секрет, що для досягнення професійного успіху не завжди буває достатнім лише раціональних, прагматичних підходів. У багатьох випадках вирішальну роль здатне відіграти інтуїтивне, творче начало (особливо в ситуаціях із незапланованим розвитком подій), несподіваний коментар, який іноді впливає більш переконливо, ніж звичні та вже не цікаві аргументи.

Розглянемо, ситуацію знайомства. Перше враження про людину залежить від того, який у неї вигляд. Кожен має слідкувати за своєю зовнішністю. Та все ж головне достоїнство людини – не в тому, як вона виглядає, а в освіченості, культурі її поведінки. Відомо, що існує поняття ділового стилю в одязі, який вказує на належність до певної професії. Її представник може виглядати бездоганно й

усяко намагатися саме цим справити на вас враження. Але при цьому корисно пригадати таке українське прислів'я: *“Жупан – для зустрічей, розум – для прощання”*. Якщо ж трапляється зворотна ситуація, коли перед вами людина, зовні неприваблива, то це ще не є приводом для упередженого висновку про її професійну непридатність. Про таких кажуть: *“Хоч погано покряяний, та міцно шиштий”*.

Ведучи ділові переговори на предмет можливого укладення певної угоди, варто уникати зачарування від уміння співбесідника красномовно змальовувати переваги проекту, якщо ви самі недостатньо з ними ознайомлені. Можливо, перед вами спритний ділок, який багато вихваляється та повчає інших, а сам нічого не вміє і не поспішає виконувати обіцяного: *“На словах горить, а на ділі димить”*. Говорити – це не те саме, що робити: *“Одно – чесати язиком, а інше – перти плуга”*. А як ставитися до людини, котра більше слухає ніж говорить? Тут можуть бути різні коментарі: а) перед вами ввічлива людина, яка передовсім цінує вашу думку і для неї *“Не стидно мовчати, коли нема що сказати”*; б) перед вами обережна людина, яка добирає кожне слово, бо знає, що *“На стінах вуха розвішані”*; в) ви маєте справу з людиною обізнаною, розсудливою, котра знає ціну сказаному відповідно до таких народних настанов: *“Повна бочка мовчить, а порожня гучить”*, *“Мудрий не все каже, що знає, а дурень не все знає, що каже”*. Отож не варто дивуватися чужій небагатослівності, можливо, краще стримати власну балакучість?..

Приємно мати справу з людьми, які дотримуються даного слова. Це важливо в усіх обставинах життя, у тому числі в професійних відносинах. Почесно заслужити репутацію людини, про яку говорять: *“На його словах можна мур мурувати”*. А ще важливо дотримуватися правила: *“Краще не обіцяти, як слова не здержати”*. На жаль, світ людських відносин далекий від досконалості, і не все у ньому залежить від особистого вибору. Навіть довіряючи іншій людині, не завадить підстрахуватися на можливий випадок, якщо вона не дотримає домовленостей, бо *“Обіцянка на старій шкани їде”*, а *“У краю обіцянок з голоду мруть”*.

Домовленості ділового характеру краще викласти письмово. Але, посвідчуючи власним підписом певний документ, потрібно розуміти, наскільки важливим є письмовий текст. Усе, що написано, стає своєрідним документальним свідченням про його автора, підтвердженням його поглядів та намірів. Викладене на папері важко спростувати, тому до написаного й опублікованого треба ставитися дуже відповідально, пам'ятаючи про народну мудрість: *“Не перо пише, а розум”*, а *“Написаного пером не витягнеш і волон”*.

У сучасних умовах серйозною соціальною проблемою є працевлаштування випускників ВНЗ. Серед цієї категорії громадян багато безробітних і тих, хто взагалі розчарувався в цінності вищої освіти чи обраної професії. Їх дуже засмучує сама думка, що до них, носіїв такого престижного звання (магістр!), не скрізь ставляться з належною пошаною як до фахівців.

Це складна соціальна проблема. Загалом об'єктивна, але не безнадійна ситуація. Випускників навчальних закладів потрібно психологічно готувати до конкурентної боротьби за майбутнє робоче місце. Життєвий досвід суперечливий та іноді дуже гіркий. Однак перші невдачі не повинні назавжди заступати шлях до мети. Слід загартовувати характер, тренувати силу волі. І тут знову в

пригоді можуть стати “формули народної мудрості” – прислів’я: *“Життя – як стерня: не пройдеши не вколовиши”*, *“Трапляється на віку варити борщ і в глеку”*. Головне – з усього робити правильні висновки. Негативний досвід – це також досвід, бо якщо *“Віз ламається, то чумака ума набирається”*. Справжній талант, помножений на працьовитість і наполегливість, завжди себе виявить, його обов’язково помітять і оцінять – що б не стояло на шляху. Народ стверджує: *“Орлиний клекіт з-під хмари чути!”*.

Прагнучи реалізувати власні цілі, молода людина мусить зважати на колективний соціальний досвід, систему цінностей, витворену народом, до якого вона належить. Людина – істота соціальна: це наскільки банальна, настільки й незаперечна істина. Навіть генії не стають геніями, доки про це не скажуть інші люди. Генії, які цього не розуміють, перетворюються на великих злочинців або/і психопатів.

Людина має дорожити своєю честю, не спокушатися легкою, недоброю славою. Світ комерції та швидких грошей манить і молодих, і літніх. Необхідність посісти своє місце в суспільстві нерідко перетворює відносини між людьми на непоступливу, егоїстичну боротьбу за законами первісного інстинкту самозбереження та знищення суперника. Проте агресивні переможці забувають, що й вони можуть стати переможеними, потребуватимуть чийсь допомоги. Та чи знайдуть її, якщо самі ніколи нічого доброго не робили? Чи не почують у відповідь: *“Як стукне, так і грюкне”*? Усе, що ми робимо, залишається з нами на все життя, бо *“Від своєї тіні не втечеш”*. Хто як ставиться до людей, таким і їхнє буде ставлення до нього. Втрата честі, громадський осуд у народній свідомості завжди асоціювалися з тяжким моральним тягарем, означали соціальну ізоляцію: від нещирої, злої людини громада відверталася: *“Ганьба кайданів не має, та між людей не пускає”*. Недобрі вчинки не лише завдають матеріальної шкоди, вони спотворюють людську душу. Українці кажуть: *“Злість серце їсть”*. Якщо заподіяне зло декому доставляє втіху, то вона швидко проходить, бо є однією з найбільших ілюзій. Крім того, у різних народів відзначено, що злостивість, злопам’ятство, вчинене злодіяння стають причинами тілесних нездужань: *“Від злості болять кості”*.

Отже, суспільними цінностями, на яких має виховуватися молодь, є повага до інших людей, взаємодопомога, розуміння того, що суспільні блага створюються колективними зусиллями, і праця кожної людини є необхідною часткою спільних досягнень: *“Одна бджола меду не носить”*. Разом легше долати труднощі, бо *“Добре там живеться, де гуртом сіється й ореється”* і *“Як жнуть укупі, то не болить у пуні”*.

На жаль, сучасне телебачення, рекламні ролики та розважальні шоу зваблюють молодь невиправданими можливостями миттєво досягти успіху (як правило, матеріального благополуччя), не особливо напружуючись. Буцімто головною людською чеснотою є не праця, а вміння “схопити удачу за хвіст”, наче виграти щастя в лото. А для цього потрібні не старання, а хитрість та спритність. Подібна “мораль” схожа на зловтіху від уміння нажитися на чужій біді. Але народна традиція передовсім цінувала працелюбність: *“Без труда нема плода”*, *“Мало хотіти, треба попотіти”*. Дармоїди й ледарі завжди були об’єктом громадського осуду й насмішок: *“Ледащо – не годне ні нащо”*, *“Білі ручки чужим потом миті”*. Порівну “щербатої слави” діставалося чоловікам і жінкам: *“У лінивих руках завжди коса тупа”*, *“До роботи недужа, а до танцю, як ружа”*.

**Висновки.** Можна безкінечно аналізувати тематику українських прислів'їв. Їх смислове багатство невичерпне, як невичерпне поняття мудрості. Ще нікому не вдавалося бути мудрішим за народ. Ученими, викладачами вищої школи написані прекрасні наукові дослідження та навчальні підручники. Педагогічна наука та наділені владою чиновники ведуть постійні пошуки кращих освітніх методик, які останнім часом стало модно називати "технологіями". Деякі з них дійсно є необхідними та корисними для ХХІ ст. Але головною сутністю всіх процесів має бути збереження та збагачення внутрішнього світу людини. Цінності перевіряються часом. Які б суспільні трансформації не відбувалися, ми не повинні забувати та втрачати наше вікове духовне багатство. У ньому закладено найнадійніші критерії правильності нашого життєвого шляху. Молодому поколінню необхідно учитися на його кращих зразках, для того, щоб стати магістрами не лише за дипломом про вищу освіту, а й за суспільним призначенням – магістрами суспільного поступу.

**Список використаної літератури**

1. Конфуций. Суждения и беседы / Конфуций ; пер. с кит. П.С. Попова. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 224 с.
2. Прислів'я та приказки: Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського ; упоряд. М.М. Пазяк ; відп. ред. С.В. Мишанич. – К. : Наук. думка, 1989. – 480 с.
3. Северинюк В.М. Навчання мудрості і мудрість навчання (актуальний Конфуцій) / В.М. Северинюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 19 (72). – С. 30–38.
4. Северинюк В.М. Популярний коментований словник українських прислів'їв та приказок / В.М. Северинюк. – Луцьк : Твердиня, 2012. – 144 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2013.*

---

**Северинюк В.М. Украинские пословицы как фактор формирования профессионального самосознания магистрантов**

*Рассмотрена возможность использования украинских пословиц в процессе обучения магистрантов с целью усиления мотивационно-ценностной составляющей их образовательной и будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, магистр, духовность, социальная ценность, пословицы.*

**Severyniuk V. Ukrainian proverbs as a factor of the formation of master-students' professional self-consciousness.**

*The possibility of the use of Ukrainian proverbs in the process of master-students' teaching in order to strengthen motivation and value component of their educational and future professional activity is considered.*

**Key words:** *higher education, master's degree, spirituality, social value, proverbs.*

**ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ  
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

*У статті розглянуто можливість використання дидактичних (рольових і ділових) ігор на заняттях з української мови у вищому навчальному закладі освіти, доведено доцільність їх використання: ефективно засвоєння навчального матеріалу, позитивний вплив на психологічні й особистісні якості студентів, формування вміння працювати в колективі.*

**Ключові слова:** дидактична гра, підготовка фахівців.

На сьогодні підготовка українських економістів, зокрема адміністративних менеджерів, вимагає якісного підходу. Шляхи реформування професійної підготовки майбутніх економістів знайшли відображення в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття).<sup>1</sup>

У формуванні й творчому розвитку адміністративних менеджерів як компетентних фахівців велике значення має мовленнєва підготовка. Це зумовлено тим, що такі фахівці обіймають посади, на яких велике значення має вміння спілкуватися, яке можна вдосконалювати на заняттях з різних навчальних предметів, зокрема на заняттях з української мови. Одним зі шляхів удосконалення вміння спілкуватися є використання дидактичних, зокрема рольових і ділових ігор, на заняттях з української мови у ВНЗ. Тому, на нашу думку, питання розробки та використання рольових і ділових ігор у процесі допрофесійної підготовки є важливими.

Проблема використання дидактичних ігор, зокрема рольових і ділових, цікавила багатьох дослідників. У працях А.М. Аламазяна, П.П. Астадур'яна, С.С. Борисової, А.А. Вербицького, А.Г. Воржецова, Я.С. Гінзбурга, Л.В. Загрекової, А.Й. Капської, Г.Г. Кашканової, М.М. Крюкова, І.М. Куліш, Л.С. Нечепоренко, Ю.В. Ходоса тією чи іншою мірою відображена проблема визначення психолого-педагогічних особливостей рольових і ділових ігор, використання їх у вищій школі. Однак у зв'язку з тим, що професія адміністративного менеджера є відносно новою, бракує досліджень, присвячених мовленнєвій підготовці фахівців цього профілю, використанню рольових і ділових ігор на заняттях з української мови у ВНЗ при підготовці майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

**Мета статті** – показати процес використання дидактичних (рольових і ділових) ігор на заняттях з української мови у процесі допрофесійної підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

Для реалізації мети поставлено такі завдання: 1) визначити вплив дидактичних ігор на формування професійних якостей майбутніх фахівців; 2) довести можливість і доцільність використання рольових і ділових ігор на заняттях з української мови у ВНЗ.

Основною метою навчання, на думку С.П. Рубінштейна, є підготовка до майбутньої самостійної трудової діяльності; основним способом є засвоєння узагальнених результатів того, що створено попередньою працею людства: засвоюючи досвід суспільної праці, людина готується до власної трудової діяльності [6].

Одним і спосібів реалізації основної мети навчання є використання таких методів навчання, як рольові та ділові ігри. Великий вплив використання дидактичних ігор, зокрема рольових і ділових, на заняттях з різних навчальних дисциплін у ВНЗ, відзначає І.М. Куліш: “По-перше, викладач, використовуючи дидактичну гру, змінює діяльність студентів, які зосереджені головним чином не на способі виконання дії, а на досягненні певного результату. Водночас вони засвоюють спосіб виконання дії, не замислюючись над цим. Процес навчання стає цікавішим та ефективнішим. По-друге, викладач впливає на особистість студентів, їх психологічні та особистісні якості. У студентів розвивається впевненість у собі, відповідальність, кмітливість, увага, пам’ять. По-третє, колективна, сумісна ігрова діяльність має певний вплив на стосунки у групі, виховуючи взаємодопомогу, взаємопідтримку, взаєморозуміння між її членами” [3, с. 50].

Багато видатних педагогів (А.Й. Капська, М.Д. Касьяненко, О.Я. Савченко, М.Г. Стельмахович та інші) звертали увагу на ефективність використання дидактичних ігор у процесі навчання.

Спосіб організації гри може бути різним. І.М. Куліш [3] вказує на те, що дидактичні ігри можуть бути *ситуативними*, якщо задається якась ситуація, учасники уявляють певні умови та діють у них, обговорюють їх, висловлюють свої думки тощо; *рольовими*, якщо гравці виконують певні ролі в процесі гри; *діловими*, якщо ситуація або ролі стосуються майбутньої професійної діяльності студентів чи безпосереднього професійного заняття учасників.

Наведемо приклади рольових і ділових ігор, що можна використовувати на заняттях з української мови у ВНЗ при підготовці майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту (розробка Е. Кристофера, Л. Сміта) [5].

### **Гра “Інтерв’ю”**

Необхідний час: 30 хв.

Мета гри: потренуватися в умінні відповідати на питання журналістів, а також минати небажані питання, в умінні використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування.

Розмір групи: не менше ніж чотири особи.

Умови: стіл і два стільці, що стоять перед учнями; камера перед столом.

Порядок дій: залежно від задуму гри один учасник виконує роль журналіста, який бере інтерв’ю у менеджера престижної фірми, а інший учасник – головний менеджер фірми і повинен відповідати на питання журналіста.

1. Оберіть двох учнів.
2. Поясніть, що один з них повинен зіграти роль менеджера, а інший – журналіста. На інтерв’ю відводиться 5 хвилин.
3. Решта учнів, сидячи на своїх місцях, повинні фіксувати всі помилки, яких припустилися менеджер фірми і журналіст.
4. Після гри обговорити результати (досягли учасники гри поставленої мети чи ні).
5. Вибрати ще двох учнів і запропонувати їм також зіграти в цю гру (можна придумати іншу ситуацію).

Роль А. Ви – головний менеджер компанії. Минулого тижня претендент на місце бухгалтера-калькулятора відмовився працювати у вашій компанії через те, що зазнав дискримінації з боку колег через колір своєї шкіри. У газетах було опубліковано інтерв'ю з представником агентства з працевлаштування, який поставив ряд питань з дискримінації негрів, а також пригадав інцидент, що відбувся у вашій компанії.

Роль Б. Сьогодні ви виступаєте на телебаченні в популярній передачі і хотіли би зробити рекламу своєї компанії. Про той інцидент вам би не хотілося пригадувати сьогодні в передачі, тим більше, що звинувачення на адресу вашої компанії були незаслуженими (виявляється, що для звільнення бухгалтера-калькулятора були зовсім інші причини). Однак ви не впевнені в тому, що ведучий вас сьогодні не спитає про цей випадок, оскільки знаєте, що багато випусків цієї передачі були присвячені питанням дискримінації за кольором шкіри.

Роль В. Сьогодні Ви берете інтерв'ю у головного менеджера компанії. Ви неодмінно хотіли би продовжити у сьогоднішньому випуску тему дискримінації негрів, тим більше що є привід: менеджер компанії, у якого ви берете інтерв'ю, працює у фірмі, у якій минулого тижня відмовився працювати бухгалтер через те, що зазнав дискримінації з боку колег.

Готові питання журналіста:

- Розкажіть, чим займається ваша компанія.
- Минулого тижня в газетах було опубліковано...
- Як особисто ви ставитися до питань дискримінації негрів?

Журналіст може ставити й інші питання залежно від ситуації.

Завершення: для цієї гри можна підібрати різні ситуації.

### **Гра “Ви – суспільний діяч”**

Мета гри: активізація монологічного мовлення в заданій ситуації.

Хід і правила гри: Учасникам гри пропонується уявити, що вони – суспільні діячі і повинні виступити перед публікою: 1) перед студентами-випускниками вищого навчального економічного закладу; 2) перед вихователями дитячих садків. Тема доповіді “Безробіття – центральна проблема сучасного суспільства” (або “Наслідки інфляції”). Час доповіді – 5–10 хв. Обираються доповідачі і ведучий засідання. Учасники по черзі виступають з доповідями. Доповідачі виступають по черзі.

Усі інші учасники оцінюють виступи за такими критеріями: 1) розкриття теми виступу; 2) логічність висловлювання думок; 3) доступність і ясність викладеного матеріалу; 4) правильність при підборі граматичних, синтаксичних, лексичних та стилістичних засобів; 5) встановлення позитивного зв'язку між суспільним діячем і залом за допомогою мовленнєвих засобів.

### **Гра “Інтонація”**

Мета гри: дати учасникам змогу розширити діапазон інтонаційної виразності своїх виступів і допомогти усвідомити, наскільки адекватно сприймаються більшістю слухачів їх інтонації.

Кількість учасників: від трьох осіб і більше.

Хід і правила гри: На невеличких аркушах паперу учасники групи пишуть назву будь-якого почуття і емоції. Кожний робить це самостійно, не повідомляючи інших, що написав. Потім аркуші збираються, перемішуються і роздаються

знову. Учасники не повинні повідомляти групу, яке саме почуття вони будуть відтворювати.

Групі пропонується спеціально обраний викладачем невеличкий фрагмент тексту для усного виступу, розрахований на 3–5 хв.

Після 5-хвилинної підготовки учасники гри поза чергою вимовляють цей фрагмент з інтонацією, що відповідає тому почуттю чи емоції, які відзначені на обраному ними аркуші. Вимовляється уривок, учасник чекає, поки вимовлять свої припущення всі присутні, а потім сам повідомляє, яке почуття він намагався вложити в інтонацію, з якою виступав.

Після цього гра проводиться по другому колу. Процедура вибору повторюється. Кожний учасник повинен виразити нову інтонацію, відновлюючи її при читанні тексту.

Доцільно здійснити відеозапис процедури гри, а потім відновити її при обговоренні групою результатів проведеного заняття.

#### **Гра “Оцінювання вміння відповідати на питання”**

Мета гри: потренуватися в мистецтві виступати перед публікою і в мистецтві переконувати, в умінні відповідати на питання.

Необхідний час: 45 хв.

Розмір групи: не менше ніж 12 осіб.

Умови: аудиторія.

1. Пояснити учням порядок дій і мету гри.
2. Викликати по одному виступаючому для висловлення своєї промови.
3. Після виступу кожного виступаючого дати 10 хв часу для відповідей на питання, що були підготовлені протилежними командами.
4. Після гри обговорити вміння виступаючих давати відповіді на питання.
5. Також можна відзначити питання, які були найцікавішими і провокаційними.
6. Перемагає та команда, виступаючий якої отримав менше всього зауважень і краще виконав завдання.

#### **Гра “Оцінювання часу виступу”**

Мета гри: потренуватися в мистецтві виступати публічно, в мистецтві переконувати. Навчатися виступати в суворо обмеженому регламенті часу.

Розмір групи: скільки завгодно великий, не менше двох осіб.

Умови: аудиторія.

Необхідний час: близько 30 хв.

Вступна частина: ведучий пропонує учням підготуватися до короткого виступу на будь-яку тему. Час виступу обмежується 1,5–2 хв. На підготовку до виступу приділяється 5–10 хв. Завдання того, хто виступає, полягає в тому, щоб переконати аудиторію в істинності висловлених думок, привабити темою свого виступу, витратити на це не більше, але й не менше наданого часу. Годинником при цьому користуватися не можна.

Процедура та обговорення: ведучий запрошує учасника для виступу перед групою. Час виступу фіксується тільки ведучим. Інші члени орієнтуються тільки на своє внутрішнє відчуття часу. Ведучий не перериває того, хто виступає, до тих пір, поки той сам не відчує, що використав свій час. Після цього ведучий записує на аркуші паперу три варіанти показників часу виступу: реальний час промови, особисте відчуття промовця щодо того, скільки часу зайняла його про-



мова, а також суб'єктивні враження присутніх щодо скінченого часового інтервалу. Як такий показник краще записати декілька суб'єктивних вражень слухачів виступів, нехай навіть вони відрізняються. Аркуш із записаними таким чином часовими показниками віддається промовцю після того, як закінчиться обговорення виступу.

Інтерпретація отриманих даних: може бути здійснена самими учасниками чи ведучим. Якщо суб'єктивне відчуття часу в того, хто виступає, менше реального, значить, у важливій стресовій життєвій ситуації “внутрішній годинник” цієї людини уповільнюється, вона ніби “в'язне” в особистих хвилюваннях.

Якщо виявляється зворотне співвідношення суб'єктивного і реального часу, можна уявити, що така ситуація ініціює в людині високу моторну активність, вируючу енергію, завдяки якій “внутрішній годинник” пришвидшується.

Перша крайність ілюструє тенденцію “застигати”, ціпеніти, відчувати “параліч від хвилювання”. У протилежному випадку людина, хвилюючись, метушиться. Подібна інтерпретація не є остаточною. Можна уявити й інші варіанти пояснення. Якщо групове відчуття часу більше реального – значить промовця було важко слухати. Навіть короткий інтервал часу здався аудиторії довгим. Зворотне сполучення є більш бажаним, оскільки цікава подія завжди сприймається як швидкоплинна за часом.

**Висновки.** Підготовка до майбутньої професійної діяльності – пріоритетний напрям навчання. Один із шляхів реалізації цього напрямку – використання рольових і ділових ігор на заняттях з різних навчальних предметів у ВНЗ, зокрема на заняттях з української мови. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці рольових і ділових ігор при підготовці 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. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / І.М. Куліш ; Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2001. – 191 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
5. Тренинг лидерства. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с. – (Серия: Эффективный тренинг).
6. Тюріна В.О. Пізнавальна самостійність школярів / В.О. Тюріна. – Харків : ХДПІ, 1993. – 140 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.*

#### **Тюріна В.А., Марыкивская Г.А. Использование дидактических игр на занятиях украинского языка в процессе подготовки будущих специалистов по административному менеджменту**

*В статтє рассмотрена возможность использования дидактических (ролевых и деловых) игр на занятиях по украинскому языку в высшем учебном заведении образования, доказана оправданность их использования: эффективное ус-*

*воение учебного материала, положительное влияние на психологические и личностные качества студентов, формирование умения работать в коллективе.*

**Ключевые слова:** *дидактическая игра, подготовка специалистов.*

**Tyurina V.A., Marykivs'ka H.A. The use of educational games in the classroom Ukrainian language in the process of training future specialists in administrative management**

*In article possibility of use didactic (role is considered and business) games on employment on the Ukrainian language in a higher educational institution of formation, correctness of their use is proved: effective mastering of a teaching material, positive influence on psychological and personal qualities of students, ability formation to work in collective.*

**Key words:** *didactic game, training,*

**СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ, ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ВНЗ**

*У статті на підставі аналізу наукових праць розкрито сутність феномену “педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання в українському ВНЗ”, його принципи та етапи реалізації; висвітлено технології, форми й методи педагогічної підтримки іноземних студентів; розкрито роль куратора (тьютора) в організації педагогічної підтримки іноземних студентів.*

**Ключові слова:** педагогічна підтримка, іноземні студенти, адаптація.

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її інтернаціоналізація, яка виражається у збільшенні кількості студентів, що здобувають освіту за межами рідної країни. Підготовка іноземних студентів має політичну, економічну й соціальну значущість для країн, котрі надають освітні послуги, що порушує проблему створення особливих умов для цієї групи осіб на державний рівень.<sup>1</sup>

Навчальна діяльність іноземних студентів, що набувають освіту в українських вишах, їх професійне становлення й розвиток залежать від успішної адаптації до української культури та мови (студент не в змозі вирішувати навчальні завдання не володіючи достатньою мірою чужою мовою). Людина, яка не володіє чужою мовою, не лише не розуміє, а й не чує її. Оволодіння іноземними студентами засобами здійснення особистісно-професійного розвитку й самореалізації в структурі та змісті професійної освіти є однією з ключових проблем модернізації української освіти в контексті інтеграції до світового освітнього середовища [7]. Одним зі шляхів вирішення зазначених проблем є організація педагогічної підтримки процесу адаптації іноземних студентів.

Суттєвий внесок у розробку теоретико-методологічних основ педагогічної підтримки зробили дослідження Т. Анохіної, К. Гавриловець, О. Газмана, В. Кабуша, М. Кобринського, Н. Косиціної, Н. Крилової, Н. Михайлової, В. Чечета та ін. Значна когорта науковців досліджували різні аспекти здобуття освіти за межами рідної країни, соціалізації іноземних студентів (Д. Арсеньєв, С. Бочнер, Г. Бровка, А. Зинковський, М. Іванова, Л. Кожуховська, Н. Лебедева, І. Мнацаканян, Т. Стефаненко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Т. Анохіна, О. Газман, Н. Михайлова, Г. Сорока, Т. Строкова, С. Юсфін та ін.) доводить, що недостатньо розкритими є питання ефективного впровадження особистісно орієнтованого навчання у процесі забезпечення педагогічної підтримки іноземного студента в його індивідуальному розвитку й саморозвитку.

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема педагогічної підтримки іноземних студентів до навчання в українських вишах потребує подальшого розгляду. Аналіз освітньої ситуації в сфері підготовки іноземних студентів дав змогу виявити розбіжності між: інтенсивністю і складністю вузівського етапу навчання іноземних студентів та відсутністю робіт, які комплексно подають можливості інтенсифікації процесів соціалізації іноземних громадян; державним

замовленням на підготовку висококваліфікованих іноземних фахівців і відсутності наукового та програмно-методичного забезпечення особливих умов для цієї групи студентів; потребою в індивідуально-особистісній підтримці іноземних студентів до невідповідності педагогічного колективу ВНЗ забезпечити цей процес.

*Мета статті* – обґрунтувати власні погляди на феномен педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українському виші.

Згідно з метою були поставлені такі завдання: на підставі аналізу наукових праць розкрити сутність феномену “педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання”, її принципи й етапи реалізації; висвітлити форми й методи педагогічної підтримки іноземних студентів; розкрити роль куратора (тьютора) в організації педагогічної підтримки іноземних студентів.

Перш за все зазначимо, що ми виходили з таких концептуальних положень. Іноземний студент як унікальна, своєрідна та самобутня особистість, суб’єкт власного розвитку має здатність вийти за межі неперервної течії повсякденної соціальної, комунікативної, навчальної практики, побачити всю багатогранність майбутньої професійної діяльності та зробити її предметом свого перетворення. Це дає змогу іноземному студенту внутрішньо сприймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності різних аспектів життєдіяльності, пов’язаної з процесом навчання в українському ВНЗ, самостійно й конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, знаходити нові можливості самовдосконалення у навчальній і професійній діяльності. На початковому етапі навчання іноземні студенти потребують кваліфікованої педагогічної підтримки в особистісному й професійному розвитку, яка має бути подана системою організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів на всіх його рівнях освітнього середовища ВНЗ: кафедра, навчальна та студентська група, факультет, науково-педагогічний колектив.

Щодо семантичного значення понять “підтримка”, “підтримати”, то вони задають певні педагогічні сенси: допомогти іншому набути впевненості; підкріпити те позитивне, що є в особистості; утримати від того, що заважає розвитку.

Термін “педагогічна підтримка” широко використовується для позначення різноманітних педагогічних, психологічних, соціальних феноменів. Найчастіше науковці акцентують увагу на теорії та практиці педагогічної підтримки, сутність якої в діяльності дорослих, здатних відкрити шлях дитині до освіти через “научіння” його свободі й вибору.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття “педагогічна підтримка”, його розглядають як: особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку учнів, вирішенні їх індивідуальних проблем, пов’язаних із просуванням у навчанні, комунікацією та життєвим самовизначенням, орієнтуючись на наявні в нього реальні та потенційні можливості й здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій [1]; систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприянні в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця [5, с. 8]; допомогу студентові в подоланні перешкод, ускладнень, спираючись на його суб’єктивний досвід і володіння засобами вияв-

лення й розв'язання своїх проблем [3, с. 45]; спільне зі студентом визначення його інтересів, нахилів, здібностей, ціннісно-цільових установок, можливостей і способів подолання труднощів, що перешкоджають його саморозвитку [4, с. 36].

За визначенням О. Газмана (першого, хто звернувся до технологій підтримки), її сутність полягає в спільному з вихованцем “визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберегти людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя” [2, с. 15]. У цьому визначенні закладено не лише широку палітру педагогічної дійсності – від постановки мети до технології їх реалізації, але, що для нас особливо важливо, – відображено процес діяльності, спрямований на створення психолого-педагогічних умов успішного розвитку, саморозвитку студентів. Він пов'язаний з індивідуальною підтримкою адаптації студентів, що здійснюється тьютором, психологом, деканатом, викладачами, котрі в сукупності являють службу собою педагогічної підтримки. Зазначимо, що підтримка в освіті спрямована на перетворення несприятливих умов розвитку (внутрішніх і зовнішніх). З позиції особистісно орієнтованого підходу, людина є мета, а отже, “за цим може стояти лише одне – допомога в її саморозвитку, задоволенні потреб, розкритті здібностей” [2]. Отже, педагогічну підтримку іноземних студентів у ВНЗ розуміємо як спеціально організований та контрольований процес адаптації, де студенти отримують кваліфіковану допомогу в засвоєнні професійних норм і цінностей, їх активному і творчому використанні у процесі життєдіяльності, самостійному подоланні труднощів у навчанні та самовизначенні й самореалізації особистості фахівця, а середовище у цьому процесі розглядаємо як пусковий механізм, завдяки якому студент орієнтується на певне підтримувальне освітнє середовище, приймає його як комплекс вимог та потенціалів для власного розвитку.

Зазначимо, що підтримувальне освітнє середовище об'єднує такі компоненти: соціальний (всі суб'єкти, що беруть участь у процесі адаптації іноземних студентів, їх позиції та відносини між ними); просторово-предметний (архітектурно-ландшафтна та матеріально-технічна сфери навчального закладу); дидактичний (нормативні документи, що визначають зміст навчання, організацію навчального процесу; форми, методи та засоби навчання); позанавчальний (адаптаційно-виховна й дозвілєва діяльність).

Провідними принципами педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів визначено такі: активності всіх учасників процесу адаптації іноземних студентів; комфортності (створення максимально сприятливих умов для навчання); інформативності (забезпечення іноземних студентів необхідною інформацією); надання максимуму свободи та відповідальності студенту при виборі варіанта вирішення проблем; забезпечення прав для прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; опора на позитивне в особистості; взаємодія та співпраця на засадах толерантності.

Педагогічна підтримка іноземних студентів у ВНЗ може бути наведена такими видами: за формою проведення – пряма й опосередкована; за кількістю учасників – індивідуальна, групова, колективна; за сферою діяльності у навчанні – інтелектуальна, соціально-психологічна, комунікативна. Як правило, вона буває епізодичною, адресною (спрямована на подолання конкретних труднощів) і передбачає велику ініціативу викладача в наданні допомоги.

В організаційному аспекті педагогічна підтримка має таку етапність дій: діагностичні (виявлення та фіксація проблеми), пошукові (спільний пошук причини виникнення проблеми), договірні (проектування дій кожної зі сторін із поширенням функцій і відповідальності), діяльнісні (забезпечення успіху при вирішенні проблеми) і рефлексивні (аналіз досягнутого).

Продуктивними знахідками в організації навчального процесу є прийоми гнучкої побудови індивідуалізованого режиму й темпу навчальної роботи, елементи самостійного планування ходу навчання самими студентами, діагностичний контроль процесу навчання та його коригування відповідно до індивідуальних особливостей “опанування” студентами навчальної програми. Необхідним є також створення спеціальних навчальних матеріалів (посібників, комплексів, програм) для самостійної роботи, рухомий склад навчальних груп та гнучке поєднання індивідуальних і групових форм навчальної роботи.

За особистісно орієнтованого підходу зміст технологій підтримки становлять методи та прийоми, що забезпечують: діалогічне спілкування іноземних студентів із куратором (тьютором), однокурсниками, студентами ВНЗ; створення особистісно орієнтованих ситуацій, що забезпечують формування стійких стереотипів поведінки; діагностику психоемоційного стану студентів з метою виявлення схильних до афективної поведінки, непередбачуваних реакцій; “включення” механізмів самовиховання, саморозвитку іноземних студентів як рушійних сил їх особистісного й професійного становлення.

Найбільш ефективними вважаємо такі форми й методи педагогічної підтримки іноземних студентів: особистий приклад куратора, викладачів ВНЗ, однокурсників; неформальна співбесіда стосовно проблеми, значущої для іноземного студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії із проблем професійного становлення, типових труднощів і помилок з подальшим психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; адаптаційні тренінги із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації, професійно спрямованого та міжособистісного спілкування; рольові тренінги, проектування та реалізація моделей тих або інших життєвих, соціокультурних, навчальних ситуацій; індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань іноземних студентів із подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальний контроль і масштабний моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом іноземних студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо); вивчення проблем, що виникають у міжособистісних відносинах; використання виховних можливостей студентського колективу, залучення до участі в громадському житті ВНЗ, вивчення їхніх схильностей, інтересів, захоплень позанавчальною діяльністю, організація здорового дозвілля, залучення до занять спортом, художньою самодіяльністю; використання ЗМІ, студентської преси та стінівок, телекомунікацій, комп’ютерної техніки, Інтернету для інформаційної підтримки професійного становлення іноземних студентів, підвищення їх культурного й загальноосвітнього рівнів тощо.

У процесі реалізації педагогічної підтримки нового змісту набуває посада тьютора (куратора), який має бути творчою людиною та бачити у кожному студенті унікальну особистість. Водночас педагог-тьютор, що надає допомогу, від-

чуває як негативний, так і позитивний вплив з боку студента. Його завдання полягає в тому, щоб зберегти здатність до опору при негативному впливі, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога-тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, відчуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

У своїй професійній діяльності тьютор використовує різні соціальні ролі, змінюючи їх залежно від ситуації. Р. Овчарова виділяє ряд соціальних ролей педагога-тьютора [6]: “посередник (сполучна ланка між особистістю та соціальними службами); захисник інтересів (захист законних прав особистості); учасник сумісної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвитку здатності самому вирішувати власні проблеми); духовний наставник (соціальний патронаж, турбота про формування моральних, загальнолюдських цінностей у соціумі); соціальний терапевт (сприяння особистості в контактах із відповідними фахівцями, допомога у вирішенні конфліктних ситуацій); експерт (відстоювання прав вихованців, визначення методів допустимого компетентного педагогічного втручання у вирішення його проблеми)” [6, с. 73]. Тьютор у ВНЗ – це педагог-професіонал, помічник, захисник, координатор, посередник, фасилітатор, організатор, що супроводжує студента. Його завдання – допомогти студенту у процесі адаптації зробити усвідомлений вибір тих або інших середових форм життя, надати супровід його взаємодії із середовищем, щоб протистояти труднощам зростання, віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в навколишньому мікросередовищі.

Педагогічна підтримка передбачає:

- з одного боку, індивідуальне та групове наставництво, надання педагогічної підтримки іноземному студенту в навчальній, позааудиторній, побутовій, комунікативній ситуації; з іншого – забезпечує адаптаційну підготовку професійного середовища, здатності прийняти майбутнього фахівця;

- організацію групових обговорень проблем зі студентами, завдяки яким вони можуть виявити джерела власних ускладнень, допомогти один одному при вирішенні загальних важливих питань (формування позиції “я не наодинці із проблемою”);

- сумісне зі студентами обговорення результатів індивідуальної роботи та труднощів, що виникають із викладачами, колегами за навчанням;

- постійне подання інформації про можливості ВНЗ та індивідуального вибору, допомога в осмисленні процесу вибору (“важливо, що обирають та як”);

- діагностику можливостей та інтересів студентів, їх життєвих планів і прагнень, мотивів поведінки, рівня реальних умінь та знань, причин вибору тощо.

Для забезпечення педагогічної підтримки кожного студента має бути продумана система спостережень; зміст, форми й методи індивідуальної та групової підтримки, що забезпечують створення сприятливих умов в освітньо-виховному середовищі ВНЗ; індивідуальне та сумісне обговорення результатів діагностики, постійне неформальне спілкування тьюторів, педагогів зі студентами.

**Висновки.** Глибоке усвідомлення сутності феномену педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українських ВНЗ, виокремлення

форм і методів педагогічної підтримки іноземних студентів, розкриття ролі куратора (тьютора) в організації педагогічної підтримки іноземних студентів дає змогу зробити досліджуваний процес педагогічно керованим і корегованим. Ці напрацювання у подальшому слугуватимуть основою для розробки технології педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українських ВНЗ.

**Список використаної літератури**

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – С. 20–67.
2. Газман О.С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? / О.С. Газман // Учительская газета. – 1997. – СВ № 4. – С. 15.
3. Дейниченко Т.І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Тамара Іванівна Дейниченко. – Харків, 2005. – 195 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
5. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Карапузова. – Полтава, 2010. – 20 с.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 1999. – 240 с.
7. Язвинская Т.Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов, обучающихся в российском вузе / Т.Н. Язвинская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 20 (49). – С. 414–418.

*Стаття надійшла до редакції 04.02.2013.*

---

**Чжефу С. Сущность, принципы, технологии педагогической поддержки иностранных студентов к обучению в украинском вузе**

*В статье на основе анализа научных трудов раскрыта сущность феномена “педагогическая поддержка адаптации иностранных студентов к обучению в украинском вузе”, его принципы и этапы реализации; высветлены технологии, формы и методы педагогической поддержки иностранных студентов; раскрыта роль куратора (тьютора) в организации педагогической поддержки иностранных студентов*

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, иностранные студенты, адаптация.

**Chzhefu S. The essence, principles, pedagogical support technologies of foreign students to studying at Ukrainian higher educational establishment**

*On the basis of scientific works analysis, the essence of the phenomenon pedagogical adaptation support of foreign students to studying at Ukrainian higher educational establishment, its principles and implementation phases have been exposed in the article; technologies, forms and methods of pedagogical support of foreign students have been reflected; the role of professor (tutor) has been exposed in organization of pedagogical support of foreign students.*

**Key words:** pedagogical support, foreign students, adaptation.



Наукове видання

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

ВИПУСК № 29 (82)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька  
Технічний редактор: А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 28.02.2013.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 41,71. Обл.-вид. арк. 41,71. Тираж 500 пр. Зам. № 30-13Ж.

---

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.